

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

GABRIEL BARRETO LOPES

**A MOVIMENTAÇÃO DAS ELITES ESCOLARES DE ALFENAS/MG:  
TRAJETÓRIAS, ESTRATÉGIAS, EXPECTATIVAS E ESCOLHAS ESCOLARES  
EM DUAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO**

Alfenas/MG

2018

GABRIEL BARRETO LOPES

**A MOVIMENTAÇÃO DAS ELITES ESCOLARES DE ALFENAS/MG:  
TRAJETÓRIAS, ESTRATÉGIAS, EXPECTATIVAS E ESCOLHAS ESCOLARES  
EM DUAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas.

Linha de pesquisa: Educação e Sociedade: questões históricas, filosóficas e sociológicas

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Alfenas/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central – Campus Sede

Lopes, Gabriel Barreto

L864m A movimentação das elites escolares de Alfenas/MG: trajetórias,  
estratégias, expectativas e escolhas escolares em duas instituições privadas  
de ensino / Gabriel Barreto Lopes. -- Alfenas/MG, 2018.  
260 f.: il. -

Orientador: André Luiz Sena Mariano  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de  
Alfenas, 2018  
Bibliografia.

1. Classes sociais. 2. Bourdieu, Pierre, -- 1930-2002. 3. Sociologia –  
Educação. I. Mariano, André Luiz Sena. II. Título.

CDD-370.111

**GABRIEL BARRETO LOPES**

**“A MOVIMENTAÇÃO DAS “ELITES ESCOLARES” DE ALFENAS-MG:  
TRAJETÓRIAS, ESTRATÉGIAS, EXPECTATIVAS E ESCOLHAS ESCOLARES  
EM DUAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 28/02/2018

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: André L.S. Mariano

Profª. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton  
Instituição: Universidade de São Paulo – USP-SP

Assinatura: Maria da Graça Jacintho Setton

Prof. Dr. Marcelo Rodrigues Conceição  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: Marcelo Rodrigues Conceição

Dedico especialmente à minha família, que em sinergia com Deus, traçaram um outro caminho para minha vida, fundamental para que esse e outros passos fossem possíveis.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, fundamental nos momentos em que a luz se fez menos presente.

À minha mãe, minha referência, que por um ato de amor incondicional e coragem, permitiu a construção dessa história.

À minha avó, amável cuidadora de todos nós.

À minha irmã, primeira melhor amiga e protetora das nossas mães.

Aos demais familiares, pelos esforços e contribuições durante a minha trajetória.

À Letícia, companheira diária, dona dos carinhos fundamentais e dos ouvidos de ouvir, que foi meu alicerce nas superações de crises e que desejo que continue presente na minha trajetória e marcada na minha memória.

Ao André, referência nos próximos passos, pelo ser humano e educador que é. Orientador gentil, cuidadoso e amigo, a quem eu sou eternamente grato por ter me acompanhado e contribuído para o meu crescimento acadêmico e pessoal, tornando o processo menos desgastante.

Aos meus amigos e amigas de Alfenas e Três Corações, cujas sementes estão plantadas em mim e que pelo carinho dedicado, não de continuar germinando.

Aos membros da banca, que por meio de sugestões e críticas construtivas, contribuíram para superações e avanços fundamentais.

Aos grandes educadores e educadoras que, nas diferentes etapas da minha escolarização, contribuíram para que hoje sejamos companheiros na luta por um país menos desigual.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2015c, p. 59).

## RESUMO

A presente investigação debruça-se sobre as trajetórias escolares de estudantes matriculados, em 2016, no 3º ano do Ensino Médio de duas instituições privadas de Alfenas/MG. Direcionando-se o olhar para um momento crucial dessas trajetórias, tal como apresenta Nogueira, C. (2004), a questão-chave da pesquisa é a possível inter-relação entre os *habitus* dos sujeitos, a herança cultural familiar e as estratégias mobilizadas por eles(as) na definição e concretização do projeto de estudo superior (escolha de curso e instituição). Considerando os avanços e limites das diferentes abordagens sobre tais temáticas, os estudos de Pierre Bourdieu e de autoras(es) da Sociologia da Educação brasileira são tomados como referências teóricas principais. Nesse sentido, o objetivo geral é analisar e interpretar as trajetórias escolares desses(as) estudantes, apontando para características que permitam investigar a inter-relação entre os *habitus* dos sujeitos e as estratégias mobilizadas por eles na definição e concretização do projeto de estudo superior. Além disso, espera-se, ao final da pesquisa, atingir os seguintes objetivos específicos: investigar e analisar o perfil socioeconômico e cultural das famílias, atentando-se para a relação entre famílias de classes mais ou menos favorecidas e a escola; analisar discursos dos atores envolvidos na comunidade escolar, como gestores e professores(as), no que se refere às práticas pedagógicas adotadas e aos aspectos da cultura escolar; identificar e analisar a influência das instâncias de socialização (família, escola, grupos de pares e mídia) na estruturação do *habitus* e na definição dos projetos de estudos pelos(as) estudantes; compreender o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) na mobilização de estratégias para a efetivação dos projetos de estudos. Além da revisão de literatura acerca da temática em pauta, foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de informações: a) observação participante; b) aplicação de questionário socioeconômico e escolar; c) realização de entrevistas semiestruturadas; d) análise quantitativa de conteúdo; e) análise qualitativa de conteúdo. A partir do diálogo com a literatura pertinente, entende-se que os(as) estudantes da Escola 1 pertencem a um grupo social homogêneo, reconhecido localmente como uma elite alfenense, privilegiada econômica e socialmente,

detentora inclusive de sobrenomes “importantes”. Ademais, tal grupo parece mobilizar uma série de estratégias para a manutenção da estrutura e do volume de seus capitais, principalmente econômico e social, incluindo as estratégias escolares, que puderam ser observadas, mesmo que de forma inicial. Em contrapartida, entende-se que os(as) estudantes da Escola 2 constituem um grupo social heterogêneo, tanto em termos de um capital econômico difuso quanto em relação à herança cultural familiar. Nesse sentido, observa-se, na dinâmica da Escola 2, a existência de famílias pertencentes à “nova classe média” (Nogueira, M.A., 2013), fruto de um processo mais amplo de mobilidade social. Oriundas de diferentes frações das classes médias, essas famílias parecem ter relações e experiências específicas para com a instituição escolar, baseadas numa valorização das credenciais escolares e de um desejo de ascensão social por meio da instituição e especialmente do acesso, por parte dos(as) filhos(as), ao Ensino Superior. Por fim, levando-se em conta que alguns aspectos precisarão ser trabalhados em pesquisas futuras, foi possível compreender, em termos de regularidade, as estratégias e mecanismos postos em jogo pelas famílias, e conseqüentemente a movimentação das “elites escolares” (BRANDÃO; CARVALHO, 2011) alfenenses e suas especificidades, a partir da interpretação das trajetórias escolares dos(as) estudantes e da constituição metodológica dos seus *habitus*.

**Palavras-chave:** Herança de classe. Distinção. *Habitus*. Pierre Bourdieu. Sociologia da Educação.

## ABSTRACT

The present inquiry deals with educational paths of students during their last year of high school from two private schools in Alfenas/MG in 2016. Looking at a crucial moment of those paths, as presented by Nogueira, C. (2004), the key spot of this search is the possible inter-relation among the *habitus* of the subjects, the cultural inheritance from their families and the strategies adopted by them once they have to set and materialize their higher school plan (course and institution to be chosen). Considering both advances and limits of different approaches about such themes, the studies by Pierre Bourdieu and by some Brazilian Education Sociology authors have been taken as major theoretical references. Hence, the general goal is analyzing and understanding the educational paths of those students, pointing to features which enables to inquiry the inter-relation between the *habitus* of the subjects and the strategies adopted by them once they have to set and materialize their higher school plan. Besides, by the end of the search, it is expected the following particular goals to be reached: inquiry and analyze the socioeconomic and cultural profile of their families, bearing in mind the relation between both higher and lower class families and the school; analyze the speeches from participants of the school environment, such as managers and teachers, about the pedagogical practices they adopted and also about the school culture aspects; identify e analyze the influences of socialization (family, school, peer groups e media) on setting their habits and on the definition of their school plan; understand the role of *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem) e do *Sistema de Seleção Unificada* (Sisu) in how the students conduct their strategies to complete their study plans. Beyond using the literature review about the theme in question, the following steps were also applied in order to collect data: a) participant observation; b) application of socioeconomic and school questionnaire; c) semistructured interview performances; d) evaluation of content statistics; e) qualitative evaluation of content. From dialoging with the relevant literature, it is possible to understand that students from school 1 come from a homogeneous social group, locally known as high society members from Alfenas who are privileged economically and socially, and often holders of “important” last names. Furthermore, the group in question seems to mobilize a number of strategies

for maintaining the structure and volume of their capitals, mainly economical and social ones - including strategies regarding the school – could be observed, even if it was done in an initial way. On the other hand, it was possible to understand that students from school 2 constitute a heterogeneous social group, in terms of fuzzy economical capital as well as regarding cultural inheritance of the families. Thus, from the dynamics of school 2 it could be observed that some families were part of “the new middle class” (Nogueira, M.A., 2013), product of a wider process of social mobility. The families were from different layers of middle classes and seem to have particular relations with the school as well as particular experiences from it, valuing it and expecting to step up socially through the institution and specially by their children once they access higher education. Eventually, it must be considered that some aspects must be explored through further research, however it was possible to understand - in terms of regularity - the strategies and mechanisms adopted by families, and consequently understand the movement of “School elites” (BRANDÃO; CARVALHO, 2011) from Alfenas and their specificities, from understanding the educational paths of the students and the methodological constitution of their *habitus*.

**Keywords:** Social class inheritance. Distinction. *Habitus*. Pierre Bourdieu. Education Sociology.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Influências na definição do curso e instituição inicialmente pretendidos (Escola 1).....	248
Quadro 2 - Influências na definição do curso e instituição inicialmente pretendidos (Escola 2).....	251

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BDTD</b>	-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CEP</b>	-Comitê de Ética em Pesquisa
<b>EAD</b>	-Educação a Distância
<b>EUA</b>	-Estados Unidos da América
<b>ENEM</b>	-Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ESPM</b>	-Escola Superior de Propaganda e Marketing
<b>FGV</b>	-Fundação Getúlio Vargas
<b>FMABC</b>	-Faculdade de Medicina do ABC
<b>FUMEC</b>	-Universidade FUMEC
<b>FUVEST</b>	-Fundação Universitária para o Vestibular
<b>IBCT</b>	-Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>IBGE</b>	-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IME</b>	-Instituto Militar de Engenharia
<b>INATEL</b>	-Instituto Nacional de Telecomunicações
<b>INED</b>	- <i>French National Institute for Demographic Studies</i>
<b>INEP</b>	-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INSE</b>	-Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
<b>LDB</b>	-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MACKENZIE</b>	-Universidade Presbiteriana Mackenzie
<b>MBA</b>	- <i>Master in Business Administration</i>
<b>MEC</b>	-Ministério da Educação
<b>PROUNI</b>	-Programa Universidade para Todos
<b>PUC</b>	-Pontifícia Universidade Católica
<b>REUNI</b>	-Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SAEB</b>	-Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SCIELO</b>	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>SISU</b>	-Sistema de Seleção Unificada
<b>UEMG</b>	-Universidade do Estado de Minas Gerais

<b>UERJ</b>	-Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UFLA</b>	-Universidade Federal de Lavras
<b>UFMG</b>	-Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRJ</b>	-Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UNB</b>	-Universidade de Brasília
<b>UNESP</b>	-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UNICAMP</b>	-Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIFAL-MG</b>	-Universidade Federal de Alfenas/MG
<b>UNIFEI</b>	-Universidade Federal de Itajubá
<b>UNIFESP</b>	-Universidade Federal de São Paulo
<b>UNINTER</b>	-Centro Universitário Internacional- UNINTER
<b>UNIP</b>	-Universidade Paulista
<b>UNOPAR</b>	-Universidade Norte do Paraná
<b>USP</b>	-Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>177</b>
<b>2</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA AS ANÁLISES SOCIOLÓGICAS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR.....</b>	<b>233</b>
2.1	A TEORIA DE BOURDIEU: A NOÇÃO DE <i>HABITUS</i> NO CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO E A SUPERAÇÃO DE DICOTOMIAS CONSAGRADAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS .....	244
<b>2.1.1</b>	<b>Espaço social, <i>habitus</i> de classe e a distribuição desigual de capitais.....</b>	<b>299</b>
2.2	BOURDIEU E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO .....	322
<b>2.2.1</b>	<b>Os estudos sobre trajetórias escolares e a relação família e escola .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.2</b>	<b>A escolha do curso superior .....</b>	<b>399</b>
2.2.2.1	A noção de <i>habitus</i> e a “causalidade do provável” como chaves de interpretação macrossociológica da escolha do curso superior ..	422
2.2.2.2	As contribuições de Bernard Lahire e de perspectivas microsociológicas para a análise da escolha do curso superior .....	455
2.3	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: AS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE PARA A PESQUISA .....	577
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS E A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS .....</b>	<b>600</b>
3.1	A DEFINIÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	606
3.2	PRESSUPOSTOS DA PESQUISA.....	655
3.3	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES .....	666
3.4	MODELOS DE ANÁLISE.....	722
3.5	A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO.....	733
<b>3.5.1</b>	<b>A seleção das instituições privadas .....</b>	<b>755</b>
<b>3.5.2</b>	<b>A Escola 1: Aspectos gerais.....</b>	<b>777</b>
3.5.2.1	A Escola 1: Uma relação determinante e não tão implícita .....	811
<b>3.5.3</b>	<b>A Escola 2: Aspectos gerais.....</b>	<b>844</b>
3.5.3.1	A Escola 2: A sua relação com a Universidade A .....	888

<b>4</b>	<b>A CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: PERFIL SOCIOECONOMICO E CULTURAL, ESTRATÉGIAS FAMILIARES E EXPECTATIVAS ESCOLARES ...</b>	<b>911</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS(AS) ESTUDANTES.....	922
4.2	O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DAS FAMÍLIAS .....	966
<b>4.2.1</b>	<b>A composição familiar e a relação com a fratria.....</b>	<b>966</b>
<b>4.2.2</b>	<b>A herança cultural familiar: o capital cultural institucionalizado .....</b>	<b>988</b>
<b>4.2.3</b>	<b>O capital econômico e as condições de moradia .....</b>	<b>1022</b>
4.3	PRÁTICAS CULTURAIS E DE LAZER ENTRE OS JOVENS: RELAÇÕES COM O CAPITAL CULTURAL LEGÍTIMO .....	1088
<b>4.3.1</b>	<b>A legitimidade cultural no mundo contemporâneo .....</b>	<b>1133</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Práticas culturais e de sociabilidade entre os jovens.....</b>	<b>1155</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Perspectivas de análise da legitimidade cultural em Alfenas/MG.....</b>	<b>1199</b>
4.4	TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS.....	1277
<b>4.4.1</b>	<b>As expectativas escolares e profissionais.....</b>	<b>1333</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Influências familiares na definição dos projetos de estudo superior.....</b>	<b>1377</b>
4.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: AS ESTRATÉGIAS FAMILIARES NA ESCOLARIZAÇÃO DAS ELITES “ESCOLARES” ALFENENSES.....	1411
<b>5</b>	<b>BIOGRAFIAS E ESCOLHAS ESCOLARES: O <i>HABITUS</i> EM SUA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE .....</b>	<b>1755</b>
5.1	MATHEUS, A ESCOLHA ENTRE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES.....	1788
<b>5.1.1</b>	<b>Influências na escolha do curso e da instituição de Ensino Superior .....</b>	<b>1800</b>
5.2	OLÍVIA: O PESO DA HERANÇA .....	1855
<b>5.2.1</b>	<b>Influências na escolha do curso e da instituição de Ensino Superior .....</b>	<b>1877</b>

5.3	VITÓRIA: A INFLUÊNCIA FAMILIAR E A CONVERSÃO EM CAPITAL SOCIAL .....	1911
5.3.1	<b>Influências na escolha do curso e da instituição de Ensino Superior</b> .....	1933
5.4	LUIZA: OBSTÁCULOS EM UM SISTEMA DESIGUAL .....	1988
5.4.1	<b>Influências na escolha do curso e da instituição de Ensino Superior</b> .....	200
5.5	PERSPECTIVAS PARCIAIS PARA A ANÁLISE DA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE OS <i>HABITUS</i> INDIVIDUAIS E OS <i>HABITUS</i> DE CLASSE NAS ESCOLHAS ESCOLARES .....	2033
6	<b>CONCLUSÃO</b> .....	2177
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	2244
	<b>APÊNDICES</b> .....	2322
	<b>ANEXO</b> .....	2588

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresenta as discussões teóricas, os procedimentos metodológicos e análises da pesquisa intitulada “*A movimentação das elites escolares de Alfenas/MG: trajetórias, estratégias, expectativas e escolhas escolares em duas instituições privadas*”, desenvolvida entre 2016 e 2018, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL/MG.

Segundo Minayo (2014) referindo-se à construção do objeto de pesquisa, “(...) nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática, pelo menos no caso das Ciências Sociais” (MINAYO, 2014, p.173). Nesse sentido, considerando-se que a escolha por um tema de pesquisa não é feita de maneira aleatória, mas envolve as experiências e interesses do pesquisador, cabe mencionar previamente as motivações que incentivaram a presente investigação, cuja temática central refere-se às trajetórias escolares de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de duas instituições privadas do município de Alfenas/MG.

O interesse inicial pelo tema foi motivado pela minha própria trajetória escolar no ensino básico, feita quase que exclusivamente em instituições privadas de ensino nos municípios de Taubaté/SP e de Três Corações/MG. Embora fossem marcados, em geral, pela reprodução de uma lógica meritocrática e pela busca da “qualidade” pensada a partir de resultados obtidos nos processos seletivos, tais foram os estabelecimentos escolhidos pela minha família para garantir o prolongamento da escolarização dos filhos rumo ao Ensino Superior, visando o acesso às universidades públicas.

Dessa forma, a pesquisa justifica-se inicialmente pela sua relevância pessoal, considerando a possibilidade de permitir ao pesquisador a autoanálise e constituição de um olhar sociológico sobre um espaço que apresenta elementos familiares à sua trajetória escolar.

Ademais, é preciso mencionar a minha experiência na Unifal/MG, que completa sete anos em 2018. Considerando as vivências em atividades e projetos acadêmicos, especialmente a partir do reingresso, ocorrido em 2015, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, e da minha atuação como professor e gestor de um cursinho popular gratuito, tive contato com uma série de instituições públicas e

privadas de ensino básico, que trouxeram algumas inquietações sobre a dinâmica de escolarização da população alfenense e sobre a própria configuração local do mercado escolar<sup>1</sup>.

Entre essas inquietações, pode-se destacar aquelas que foram surgindo durante a realização de dois estágios supervisionados em uma das instituições privadas de Alfenas/MG, que culminaram no interesse em compreender, para além do senso comum, as experiências, os discursos e estratégias mobilizadas nas trajetórias escolares dos sujeitos envolvidos no cotidiano da referida instituição, considerada uma das mais tradicionais da região e *lócus* da atual investigação.

Entretanto, como apresentam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), retomando a Bachelard e referindo-se às atitudes do sociólogo diante a sua própria prática, “(...) o fato científico deve ser conquistado, construído, constatado(...)” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p.22). Sendo assim, cabia a mim, como pesquisador e sociólogo em formação, esforçar-me para realizar uma série de rupturas, sobretudo com as noções do senso comum que orientam o olhar dos sujeitos sobre a realidade social, além de desenvolver uma atitude perante à construção do conhecimento científico, que leve em conta a inseparabilidade entre empiria e teoria, e a abertura aos questionamentos e atualizações.

Portanto, a partir de uma pesquisa científica que leve em conta as minhas motivações pessoais, mas também as especificidades da produção de conhecimento científico nas ciências humanas em geral e da própria prática do sociólogo, espera-se contribuir para ampliar a produção do conhecimento no campo da Sociologia da Educação sobre as práticas e estratégias educativas e famílias e estudantes de instituições privadas de ensino.

Considerando o volume ainda restrito de estudos sobre a temática, identificada no próprio período de revisão de literatura, no que se refere à relevância teórica e social da presente investigação, reafirma-se a posição de Maria Alice

---

<sup>1</sup> Por mercado escolar, toma-se como referência a discussão apresentada por Dantas e Setton (2016), “(...) Tem-se como hipótese que a busca pela excelência escolar e o merecimento/reconhecimento em uma sociedade competitiva abrem espaço para um mercado escolar. Isto porque em sociedades em que a escolarização é uma competência social, as diferenciações de resultados tornam-se um critério de justiça – o mérito – legitimando as desigualdades sociais que permeiam o sistema escolar (SETTON & MARTUCCELLI, 2015)” (2016, s/p.).

Nogueira e Ana Maria Fonseca de Almeida, apresentada na obra pioneira, “A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa” (ALMEIDA; NOGUEIRA, M.A. (Org.), 2002).

Segundo as autoras,

(...) através desses estudos, compreendemos melhor o funcionamento dos sistemas de ensino em nossas sociedades, elucidando de forma mais explícita a maneira como, nesses mercados escolares relativamente unificados, são produzidos e circulam os critérios de excelência escolar utilizados para julgar o conjunto dos alunos. Nesse sentido, então, o tema da escolarização das elites é fundamental para a compreensão dos processos de construção social das desigualdades educativas (ALMEIDA; NOGUEIRA, M.A., 2002, p.7-8).

Sendo assim, justifica-se também pela possível contribuição para que a Universidade Federal de Alfenas e mais especificamente o Programa de Pós-graduação em Educação, consolidem-se como geradores de conhecimento científico sistematizado sobre o contexto educacional do município.

Embora a investigação tenha como *loci* de pesquisa duas instituições privadas alfenenses, compreende-se que a partir da complexidade das múltiplas esferas sociais que se fazem presentes na definição das trajetórias escolares dos(as) estudantes e nas estratégias educativas mobilizadas pelas famílias, informações sobre o mercado escolar e sobre os mecanismos de legitimação das desigualdades sociais e educativas poderão ser utilizadas como referências em estudos futuros.

Dito isso, a seguir são apresentadas, de forma sistemática, os principais pressupostos da pesquisa. Conforme já mencionado, a investigação debruça-se sobre as trajetórias escolares de estudantes de duas instituições privadas de Alfenas/MG, a Escola 1 e a Escola 2, selecionadas inicialmente por representarem os estabelecimentos locais mais bem posicionados no ranking do Enem por escola e com índices significativos de aprovação em instituições de ensino superior.

Todavia, entendendo as dificuldades de acompanhar tais trajetórias sob uma perspectiva longitudinal, os sujeitos de pesquisa são estudantes matriculados no ano de 2016 no 3º ano do Ensino Médio, que além de ser última etapa do referido nível de ensino, traz elementos para se analisar o prosseguimento da escolarização rumo

ao Ensino Superior.

Nesse sentido, direcionando-se o olhar para um momento crucial dessas trajetórias, tal como apresenta Nogueira, C. (2004), a questão-chave da pesquisa é a possível inter-relação entre os *habitus* dos sujeitos, a herança cultural familiar e as estratégias mobilizadas por eles na definição e concretização do projeto de estudo superior (escolha de curso e instituição).

O objetivo geral desta investigação é analisar e interpretar as trajetórias escolares de estudantes de duas escolas privadas de Alfenas/MG, buscando apontar para características que permitam investigar, de acordo com Bourdieu e de outros(as) autores(as) da Sociologia da Educação, a possível inter-relação entre o *habitus* dos sujeitos e as estratégias mobilizadas por eles na definição e concretização do projeto de estudo superior (escolha de curso e instituição de ensino superior).

Além disso, espera-se, ao final da pesquisa, atingir os seguintes objetivos específicos: investigar e analisar o perfil socioeconômico e cultural das famílias, atentando-se para a relação entre famílias de classes mais favorecidas e a escola; analisar discursos dos atores envolvidos na comunidade escolar, como gestores e professores(as), no que se refere às práticas pedagógicas adotadas e aos aspectos da cultura escolar; identificar e analisar a influência das instâncias de socialização (família, escola, grupos de pares e mídia) na estruturação do *habitus* e na definição dos projetos de estudos pelos(as) estudantes; compreender o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) na mobilização de estratégias para a efetivação dos projetos de estudos.

Em relação aos aspectos metodológicos, foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de informações: a) revisão de literatura em biblioteca e na Internet de livros, artigos acadêmicos e teses, tendo como objetivo compreender as discussões teóricas da Sociologia da Educação sobre as trajetórias escolares, estratégias educativas, relação família e escola e, em especial, sobre os pressupostos e conceitos fundantes da teoria de Bourdieu, tais como a noção de *habitus*, distinção e herança cultural; b) observação participante; c) elaboração e aplicação de questionário socioeconômico e escolar; d) elaboração e realização de entrevistas semiestruturadas; e) análise quantitativa de conteúdo; f) análise qualitativa de conteúdo.

Em termos de organização, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, referentes às diferentes etapas da pesquisa, que trouxeram para mim amadurecimentos e avanços epistemológicos, teóricos e metodológicos significativos, apoiados, sobretudo nas discussões coletivas feitas com o orientador, colegas e demais professores(as).

Dessa forma, no capítulo 1, intitulado “*Contribuições de Pierre Bourdieu para as análises sociológicas: trajetórias escolares, relação família-escola e a escolha do curso superior*”, serão apresentados os pressupostos teóricos que têm sido adotados para a compreensão das temáticas em jogo. Tal capítulo aparece como resultado especialmente da etapa de revisão de literatura, iniciada em março de 2016, na qual foi realizado o levantamento de uma série de trabalhos acadêmicos que permitissem traçar um panorama, ainda que preliminar, das discussões no campo da Sociologia da Educação.

No tópico final do capítulo, considerando os avanços e limites das diferentes abordagens, que partem principalmente dos estudos de Pierre Bourdieu e de autoras e autores da Sociologia da Educação brasileira, busca-se destacar as contribuições das análises macrossociológicas e microssociológicas para a presente pesquisa.

Dando prosseguimento, no capítulo 2, “*Aspectos metodológicos e a caracterização das instituições privadas*”, descreve-se de forma mais detalhada os pressupostos da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados, considerando as condições reais de produção de conhecimento, as especificidades e os limites das escolhas feitas. Além disso, é feita também a caracterização sistemática das instituições privadas de ensino, *loci* de pesquisa, a partir particularmente das informações levantadas por meio da observação participante, realizada entre setembro e novembro de 2016.

Para isso, inicialmente será feita a contextualização local e regional de Alfenas/MG, seguida pela apresentação dos critérios adotados para a seleção das referidas instituições, para ao final, serem descritos os aspectos gerais e as dinâmicas específicas da Escola 1 e da Escola 2.

Já no capítulo 3, “*A caracterização geral das trajetórias escolares: perfil socioeconômico e cultural, estratégias familiares e expectativas escolares*”, será feita a descrição das trajetórias escolares dos(as) estudantes participantes, a partir especialmente dos dados levantados por meio do questionário socioeconômico e

escolar aplicado nas duas instituições de ensino, cujo percentual de devolução foi de 60%.

Ademais, buscar-se-á caracterizar o perfil socioeconômico e cultural das famílias, as práticas culturais e de sociabilidade entre os jovens e as suas expectativas escolares e profissionais. Ao final do capítulo, serão apresentadas considerações parciais acerca das estratégias familiares adotadas na escolarização das elites “escolares” alfenenses, tendo em visto as suas influências nas trajetórias escolares e na definição do projeto de estudo superior, o grau de envolvimento e investimentos dos responsáveis, a constituição de seus *habitus* de classe e o papel ocupado pelas estratégias educativas no sistema de reprodução social dessas famílias, pertencentes às classes médias e superiores.

Delineado esse quadro macrossociológico, o capítulo 4, intitulado “*Biografias escolares: o habitus em sua relação dialética entre indivíduo e sociedade*”, a partir da caracterização geral das entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com quatro estudantes, dois de cada instituição investigada, serão interpretadas as possíveis variações internas nos grupos e o papel dos sujeitos contemporâneos na constituição dos seu *habitus* individuais.

Reconhecendo-se os possíveis limites da metodologia adotada, ao final do capítulo, serão apresentadas perspectivas parciais para a análise da relação dialética entre os *habitus* individuais e os *habitus* de classe, tendo em vista as contribuições de estudos que buscam compreender as articulações existentes entre os aspectos macrossociológicos e microssociológicas, na relação de interdependência entre indivíduo e sociedade.

## 2 CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA AS ANÁLISES SOCIOLOGICAS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

Compreendendo a inseparabilidade entre a teoria e a realidade empírica, tal como apresentam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), o presente capítulo busca apresentar as diversas abordagens e disputas que têm sido feitas em torno das temáticas investigadas. Para isso, no primeiro ano de pesquisa, foi feita a revisão de literatura em bibliotecas e na própria Internet de teses, dissertações e artigos, buscando traçar, mesmo que de forma inicial, um panorama das discussões no campo da Sociologia da Educação.

Nesse contexto, os estudos de Pierre Bourdieu<sup>2</sup> são tomados como marcos teóricos principais da pesquisa, dentre os quais as obras “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (Bourdieu e Passeron, 2014) e “Escritos de Educação” (Bourdieu, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f) aparecem como centrais, na medida em que trazem discussões fundamentais sobre o sistema de ensino e sobre a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares.

A partir de uma perspectiva relacional e sistêmica do espaço social, Bourdieu esboçou um quadro teórico e metodológico para a interpretação dos mecanismos de dominação e legitimação do poder na sociedade capitalista, marcada pela distribuição desigual e conflituosa de capitais entre as classes e frações de classe.

Considera-se também a centralidade da noção de *habitus* no conhecimento *praxiológico* apresentado em “Esboço de uma teoria da prática” (Bourdieu, 1983a), na medida em que se destaca como o instrumento metodológico que possibilita a superação de dicotomias consagradas nas ciências sociais à época, como sujeito e sociedade, subjetivo e objetivo, conduta e cultura.

Segundo Nogueira, M.A. e Catani (1998, p.7),

---

<sup>2</sup> Nascido na cidade de Denguin, Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um importante sociólogo francês, autor de uma série de obras centrais nas Ciências Sociais. Graduado em Filosofia, Bourdieu foi professor titular da cadeira de sociologia no *Collège de France* e diretor da revista *Actes de la Recherche en science sociales*.

Ao mesmo tempo em que colocava novos questionamentos, sua obra fornecia respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber.

A partir de suas discussões, o teórico francês permanece até hoje como referência nas reflexões do fenômeno educacional, principalmente entre os estudos que têm como foco de análise as trajetórias escolares, a relação família e escola, e a escolha do curso superior, temáticas centrais na presente investigação. Entre esses estudos da Sociologia da Educação contemporânea, que avançam criticamente nas discussões de Bourdieu, destacam-se os de autoras e autores brasileiros que contribuirão para as discussões do presente capítulo.

Iniciar-se-á com uma apresentação, ainda que parcial, da teoria de Bourdieu, por meio da descrição das disputas epistemológicas que o autor se propôs à época, da sua perspectiva sobre o espaço social e dos conceitos utilizados para a compreensão dos mecanismos de funcionamento e legitimação das desigualdades na sociedade capitalista.

Feito isso, conforme já mencionado, será traçado um panorama da posição ocupada pelo autor na Sociologia da Educação, no qual os estudos sobre as temáticas investigadas inseriram-se, avançando criticamente nas discussões e direcionando o olhar para o sistema de ensino brasileiro, marcado até hoje por seu caráter desigual e por uma democratização ainda incompleta do Ensino Superior.

## 2.1 A TEORIA DE BOURDIEU: A NOÇÃO DE *HABITUS* NO CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO E A SUPERAÇÃO DE DICOTOMIAS CONSAGRADAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Levando em conta as diversas pesquisas acadêmicas no campo da Sociologia da Educação e as abordagens que têm sido adotadas, foi feito o levantamento de um conjunto de suportes teóricos e metodológicos que permitissem compreender as temáticas em jogo na presente investigação. Sendo assim, busca-se desenvolver uma investigação das trajetórias escolares e do processo de escolha

do curso superior de estudantes de instituições privadas de ensino de um município do sul de Minas Gerais, tomando como referência principal as discussões de Pierre Bourdieu.

Conforme apresentam Nogueira, M.A. e Catani (1998), durante a década de 1960, assistiu-se na França a um crescimento do volume de produções científicas e a ampliação do número de pesquisadores nas ciências sociais, dentre os quais pode-se destacar Bourdieu, cujo as obras e análises dedicadas à Sociologia da Educação e da Cultura trouxeram contribuições significativas e grande notoriedade nacional e internacional.

Em suas discussões e obras, ao investigar diversas temáticas sobre o mundo social, a partir de contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a linguística, entre outras, o sociólogo francês se destaca pelos diálogos profundos com grandes correntes das ciências do homem, desenvolvendo um modo de conhecimento que busca não as descartar por completo nem as reproduzir sob a forma de um ecletismo desmedido.

Bourdieu (1983a) discute especialmente sobre os limites de dois modos de conhecimento teórico do mundo social, predominantes nas ciências sociais à época: o conhecimento objetivista e o conhecimento fenomenológico. Ademais, ao tomar a questão da relação entre o agente social e a sociedade, desenvolve uma abordagem epistemológica própria, o conhecimento praxiológico. Em suas palavras,

Enfim, o conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (...) (BOURDIEU, 1983a, p.47).

Para o autor, o conhecimento objetivista tomaria as práticas e representações das práticas como estruturadas por relações objetivas (econômicas e/ou linguísticas), em um processo de ruptura com as prenoções da experiência subjetiva, que tenderiam a apreender o mundo social como natural e evidente. Ao romper com os pressupostos implícitos do conhecimento prático do mundo social, esse modo de conhecimento considera as práticas dos agentes como execução de

relações objetivas constituídas, privilegiando uma estrutura estruturada sem princípio estruturante.

Em oposição, o conhecimento fenomenológico, ao buscar recuperar a capacidade criadora e voluntária dos agentes a partir de desejos, cálculos e intenções racionais, “(...) explicita a verdade da experiência primeira do mundo social(...)” (BOURDIEU, 1983a, p. 46). Assim, tem como foco de análise a ideia de uma realidade irreduzível, apreendida empírica e intuitivamente, na qual as estruturas objetivas das relações são desconsideradas, em detrimento da interação imediata dos agentes em suas experiências, ações e situações com o mundo social.

A partir *da* “(...) recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc.” (BOURDIEU, 2007a, p. 60), o autor esboça uma “teoria da prática”, que se propõe a superar a dicotomia objetivismo *versus* fenomenologia, procurando compreender o engendramento das práticas, considerando-as não apenas como um modelo de ação com indivíduos irreduzíveis, mas estruturada pela interiorização das estruturas, que se exteriorizam na produção de práticas, indo dialeticamente do *opus operatum* ao *modus operandi*.

Para ele, em termos epistemológicos,

A procura da originalidade a todo o custo, frequentemente facilitada pela ignorância e a fidelidade religiosa a este ou àquele autor canônico que leva à repetição ritual, impedem, uma e outra, a justa atitude para com a tradição teórica consiste em afirmar, ao mesmo tempo, a continuidade e a ruptura, a conservação e a superação, em se apoiar em todo o pensamento disponível sem temer a acusação de seguidismo ou de ecletismo, para ir para além dos antecessores, ultrapassados assim por uma utilização nova dos instrumentos para cuja produção entres contribuíram. *A capacidade de reproduzir ativamente os melhores produtos dos pensadores do passado pondo a funcionar os instrumentos que eles deixaram é a condição do acesso a um pensamento realmente produtivo* (BOURDIEU, 2007a, p. 63).

Portanto, centrando-se não na mera reprodução de uma tradição teórica, nem ao mesmo tempo na inventividade do pesquisador, o conhecimento praxiológico, em Bourdieu, aparece como uma síntese entre o conhecimento objetivista e o conhecimento fenomenológico.

Em torno dessas discussões, na condição de um instrumento mediador, que aponta tanto para a possibilidade do estabelecimento de regularidades quanto para

as interações de indivíduos, Bourdieu desenvolve a noção de *habitus*, que considerando sua construção dialética, é definido como:

(...) sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983a, p.61).

Retomando a noção de *habitus*, utilizada anteriormente pela tradição escolástica<sup>3</sup>, por Durkheim, Chomsky, entre outros, Bourdieu (2007a) afirma que a utiliza com uma postura teórica original, expressando a sua recusa às alternativas predominantes nas ciências sociais, entre a filosofia da consciência e o finalismo e mecanicismo, buscando destacar as suas capacidades criadoras e ativas, na qualidade de disposições incorporadoras pelos agentes sociais em suas ações práticas.

O *habitus* aparece como esquemas de percepção, apreciação e ação, que funcionam como geradores de estratégias, relacionadas às condições sociais objetivas que o engendraram. Destarte, como apresenta Setton (2002a, p.63-64), o conceito de *habitus* em Bourdieu permite identificar a mediação entre indivíduo e sociedade, entre realidade exterior e as realidades individuais, a partir da relação dialética entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo.

Ao equacionar a inter-relação entre agente e estrutura social, Bourdieu toma também a questão do poder, na medida em que o *habitus* é engendrado pelas condições de uma estrutura objetiva de produção e distribuição desigual dos bens materiais, culturais e simbólicos, socializados entre as classes ou frações de classes e vivenciados nas práticas dos agentes, *tendendo-se* assim à legitimação e reprodução social de poderes e privilégios. Todavia, na condição de uma estrutura estruturante, o *habitus* aparece também como expressão da luta dessas classes

---

<sup>3</sup> Tomada inicialmente por Aristóteles e traduzida do grego (*hexis*) para o latim (*habitus*), a noção era entendida como “disposições adquiridas do corpo e da alma”, conforme apresenta Silva (2007, p.45).

pela definição das regras e dos privilégios dos diferentes campos, por meio das estratégias e práticas mobilizadas pelos agentes, que reagem, adaptam e contribuem para a historicidade e para as transformações sociais.

Em suas ações e obras, segundo Bourdieu (1983a, p.72), o agente social tende a produzir e reproduzir um sentido objetivo, operado por um *modus operandi*, cujos valores, normas e princípios sociais são interiorizados inconscientemente e ajustados às condições objetivas em que foram produzidos. Assim, as instituições de socialização dos agentes, como a família e a escola, por exemplo, apresentam importância significativa na estruturação do *habitus*, na medida em que são responsáveis pela transmissão de valores e categorias, interiorizados subjetivamente pelos sujeitos e que orientam suas práticas.

Dessa forma, as práticas, estratégias e cálculos dos agentes relacionam-se à estrutura social, por meio do inculcamento *inconsciente* de disposições duráveis em uma experiência passada, que funcionam no engendramento de aspirações e práticas compatíveis com essas condições objetivas, e não por um cálculo racional e consciente das probabilidades de sucesso, tal como pensado pelas abordagens subjetivistas.

Afastando-se também de uma leitura determinista, Bourdieu destaca que, embora sejam inspiradas por esses estímulos conjunturais, as ações práticas dos agentes sociais, mesmo que de forma inconsciente, podem vislumbrar formas de ajustamento ou desajustamento entre as estruturas objetivas e subjetivas, já que o *habitus* é também um sistema de disposições constituídos continuamente atualizado, aberto e sujeito a novas experiências, mas sob condições históricas e trajetórias específicas.

Assim sendo, a teoria do *habitus*, para Setton (2002a, p.69), oferece uma perspectiva macro, interpretando os comportamentos de agentes e grupos pela influência da socialização dos condicionantes de classe, ligados à posição ocupada na estrutura social, mas também uma perspectiva micro, como sistema flexível de disposições em construção, por meio de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade, vistas sob a perspectiva relacional entre o mundo objetivo e a subjetividade dos agentes.

Considerando a inter-relação entre as estruturas objetivas e as disposições incorporadas pelo agente social, na forma do *habitus*, Bourdieu busca analisar as

práticas dos agentes a partir de um princípio gerador, que não seja constituído fora da história do sujeito e da história do grupo, mas que esteja relacionado às posições sociais ocupadas pelas classes no espaço social.

### 2.1.1 Espaço social, *habitus* de classe e a distribuição desigual de capitais

Segundo Bourdieu (2007b), o espaço social aparece como uma representação abstrata, resultado de um trabalho de construção<sup>4</sup>, que como um mapa, proporciona uma visão panorâmica do conjunto dos pontos a partir dos quais os agentes comuns lançam seu olhar sobre o mundo social. Portanto, relaciona-se ao espaço prático da existência cotidiana com determinadas posições, condições e distâncias, na medida em que,

“(...) os agentes têm sobre este espaço, cuja objetividade não poderia ser negada, pontos de vista que dependem da posição ocupada aí por eles e em que, muitas vezes, se exprime sua vontade de transformá-lo ou conservá-lo” (BOURDIEU, 2007b, p.162).

À posição ocupada na estrutura social pelos grupos, marcada por relações de privilégio e de dominação, relacionam-se o volume e a estrutura dos capitais-econômico, simbólico, social e cultural- incorporados nos processos de socialização das classes ou frações de classes e vivenciados na prática pelos agentes, por meio de um sistema de disposições de cultura, material e simbólico, o *habitus*. A partir dessa leitura relacional do espaço social<sup>5</sup>, Bourdieu (2007c) considera este como um sistema de posições sociais diferenciadas que se referem aos princípios de

---

<sup>4</sup> Para Bourdieu (2007b, p.162), a apreensão da organização desse sistema de posições diferenciadas envolve a constituição metodológica do *habitus*, princípio gerador das diferenças objetivas e dos esquemas de percepção, de apreciação e de ação postos pelos agentes em seus julgamentos e práticas.

<sup>5</sup> “(...) conjunto de posições distintas e coexistentes umas às outras, definida umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e *entre (...)*” (BOURDIEU, 1996, p.18-19).

diferenciação e distribuição dos agentes sociais, pertencentes a classes ou frações de classe.

Bourdieu amplia assim a concepção marxista de capital: o teórico aponta para as diferenças e especificidades do capital econômico (renda, salários, imóveis), capital cultural (bens culturais, herança familiar, diplomas e títulos), capital social (relações sociais) e capital simbólico (prestígio ou honra). Destaca também que tais componentes são distribuídos em duas dimensões principais: o volume do capital, relacionado à quantidade, ao valor global de capitais acumulados; e a estrutura do capital, que se refere às formas e tipos de capitais, dentro os quais o capital econômico e capital cultural têm um peso mais relevante nas sociedades capitalistas.

Além disso, entendendo a distribuição desigual desses capitais (econômico, cultural, social e simbólico) na sociedade capitalista, o espaço social aparece como um campo de poder, marcado por relações de força entre os agentes, relacionadas também aos mecanismos de poder sobre os instrumentos de produção e reprodução das estruturas. Em termos dinâmicos, na escala social vertical, ocorrem deslocamentos em trajetórias sociais ascendentes, estacionárias e descendentes, a partir de lutas de classificação, desclassificação e reclassificação que marcam o espaço social, no qual os agentes, classes ou frações de classes, mobilizam uma série de estratégias de reprodução e de reconversão nos campos, visando a manutenção ou melhoria da sua posição na estrutura social.

Para Bourdieu (2007b, p.162), o *habitus* constituiria o mundo social representado, o espaço dos estilos de vida, na medida em que se define pela capacidade de produzir práticas e obras classificáveis (propriedades); e pela capacidade de diferenciar e apreciar essas práticas e os produtos em um sistema de sinais distintivos, o gosto<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Bourdieu (2007b, p.166) rompe com as concepções que tomam o gosto como algo naturalizado, subjetivo e independente das condições objetivas, na medida em que esse aparece como um sistema de esquemas de julgamentos classificatórios, que está na origem dos ajustes mútuos de todos os traços associados a uma pessoa e a um grupo de agentes, sendo o operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos, das distribuições contínuas em oposições descontínuas, das diferenças na ordem física que acessam a ordem simbólica das distinções significantes.

Essa transformação de práticas objetivamente classificadas em práticas classificadoras expressa simbolicamente a posição de classe, por serem percebidas em suas relações mútuas e em função de esquemas sociais de classificação. Sendo assim, o gosto aparece como produto da incorporação da estrutura do espaço social, imposta por determinada posição ocupada neste espaço, sendo o princípio de ajustamento das práticas às regularidades inerentes a uma condição.

Diante do exposto, o *habitus* aparece como estrutura estruturante que organiza as práticas classificáveis produzidas pelos agentes e a percepção, o julgamento destes e de outros agentes sobre essas; mas também como uma estrutura estruturada, cujo princípio de divisão organiza a percepção do mundo social e é produto da incorporação da divisão em classes sociais. Organizadas sob dois princípios fundamentais de diferenciação e distribuição- o capital econômico e o capital cultural - as representações e tomadas *de posição* dos agentes e/ou grupos em suas ações práticas, relacionam-se às disposições (os *habitus*), produtos da incorporação de uma posição diferencial no espaço social.

Nesse sentido, a distribuição dos diferentes capitais, componentes do *habitus*, relaciona-se à condição de classe<sup>7</sup>, definida pelas propriedades intrínsecas e propriedades relacionais inerentes à posição ocupada em um sistema de diferenças e posições diferenciais, em que a identidade social define-se e afirma-se na diferença<sup>8</sup>, distinguindo-se do que ela não é, do que lhe é oposto.

---

<sup>7</sup> As classes sociais aparecem como “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes” (BOURDIEU, 2007c, p.136). Sendo assim, Bourdieu destaca a sua existência teórica e virtual, na condição de “classes no papel”, visto que, embora exista a *probabilidade* dos agentes se organizarem em grupos práticos, não *necessariamente tal* organização se dá na forma de uma classe atual mobilizada em torno de objetivos comuns e para a luta. Não se exclui também a possibilidade de organização segundo outros princípios de divisão, para além de condições econômicas objetivas, como etnia, nacionalidade, entre outras. Por consequência, “É isto que marca uma primeira ruptura com a tradição marxista. Com efeito, essa identifica, por vezes, sem outra forma de processo, a classe construída com a classe real, quer dizer, as coisas da lógica com a lógica das coisas, como Marx dizia censurando Hegel” (BOURDIEU, 2007c, p.138).

<sup>8</sup> Para Bourdieu (2007b, p.163-164), o *habitus* faz com que o conjunto das práticas de um agente ou de um conjunto de agentes, produtos de condições semelhantes, sejam sistemáticas, por serem produtos da aplicação de esquemas idênticos ou convertíveis, e distintas das práticas constitutivas de outro estilo de vida. Da mesma forma, condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes, cujas práticas exprimem as

Segundo Bourdieu (1983a, p.74), as práticas dos membros de uma mesma classe aparecem dotadas de um sentido objetivo, ao mesmo tempo unitário e sistemático, que vai além das intenções subjetivas e dos projetos conscientes, tanto dos indivíduos quanto dos coletivos. Assim, o “*habitus de classe*” (BOURDIEU, 1983a, p.79), princípio unificador de todas as práticas e do próprio *ethos*<sup>9</sup>, aparece como o conjunto de disposições parcialmente comum a todos os produtos da mesma estrutura, podendo ser visto em relação às trajetórias sociais, individuais ou coletivas, como modos de *distinção* e sistemas de sanções materiais e simbólicas associadas às condições objetivas de existência.

Dessa forma,

É sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*. Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da *posição social*, e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas (no espaço físico, que não é o espaço social) e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las, simbólica ou realmente, reduzi-las (coisa mais fácil dominante do que para o dominado), aumentá-las ou simplesmente mantê-las (evitando “deixar-se levar”, “familiarizar-se”, em poucas palavras, “guardando seu lugar” ou, ao contrário, “evitando permitir-se...”, “tornar liberdade de...”, enfim, “ficando no seu lugar”(BOURDIEU, 1983a, p.75).

## 2.2 BOURDIEU E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Segundo Nogueira, M.A. e Nogueira, C. (2002), Pierre Bourdieu ocupa uma posição central na Sociologia da Educação e também no campo da própria prática

---

diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência, por meio de sistemas de distâncias diferenciais.

<sup>9</sup> Sistema de princípios inconscientes, o *ethos* de classe (BOURDIEU, 1983) funciona como disposições éticas e transponíveis, e gerador de práticas, visões do mundo econômico e social, comportamentos e uma *hexis* corporal (conjunto de propriedades associado a um uso específico do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa).

educacional, na medida em que o autor desenvolve uma interpretação do sistema de ensino francês que se atentava para a questão das desigualdades escolares, a partir da relação central entre desempenho e origem social.

Como apresentam os autores, no final dos anos 1950, foi feita a divulgação dos resultados de pesquisas quantitativas desenvolvidas na Inglaterra (Aritmética Política), nos EUA (Relatório Coleman) e na França (Estudos do INED), que destacavam o peso da origem social nos destinos escolares e que foram consideradas como indicadores de deficiências a serem superadas pelos sistemas de ensino, tendo como foco a igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, a partir principalmente da década de 1960, houve um movimento de reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade e da própria concepção de escola, em que as análises e estudos de Bourdieu, junto especialmente a Jean-Claude Passeron, alcançaram uma posição de destaque, considerando o sistema escolar como um campo em que os produtos e chances escolares aparecem ligados às condições de produção e distribuição desiguais dos bens culturais e simbólicos.

Tais estudos promovem uma ruptura com a visão do senso comum, influenciada pelo paradigma funcionalista, que considerava o papel da Escola como uma instituição neutra, de caráter transformador e libertador, capaz de contribuir para construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática) e democrática, a partir principalmente da garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.

Em oposição, a partir da interpretação da escola e da educação feita por Bourdieu e Passeron (2014), a Escola conservadora passa a ser vista como uma instância que *tenderia* à legitimação cultural e reprodução social, na medida em que garante a manutenção dos privilégios econômicos, sociais, políticos e culturais das classes mais favorecidas, especialmente pelo peso da hereditariedade cultural e da hierarquização das chances em função da origem social.

Em “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), obra pioneira de Bourdieu no campo da educação, os autores apontam para a origem social e, em especial, para a herança cultural familiar, transmitida na forma, sobretudo, do capital cultural interiorizado, como fatores determinantes para as diferenças de êxito, para a escolha do tipo de estabelecimento (privado ou público) pelos familiares, e para as próprias expectativas dos estudantes perante a sua

trajetória e o prolongamento da escolarização.

Em suas trajetórias escolares, portanto, o grau variado de sucesso/êxito e fracasso escolar dos estudantes passou a ser explicado não por dons pessoais, relacionados à constituição psicológica ou biológica, mas pela origem social, que os coloca em condições objetivas distintas em relação às exigências escolares. Nesse sentido, a bagagem socialmente herdada pelos sujeitos incluiria componentes objetivos- capital econômico, capital social, capital simbólico e capital cultural- que transmitidos especialmente pela família, seriam incorporados pela própria subjetividade do indivíduo na forma do *habitus*<sup>10</sup>.

Conforme já mencionado, entre esses componentes, particularmente o capital cultural em sua forma “incorporada”<sup>11</sup> aparece como o elemento da bagagem familiar com maior impacto na definição do destino escolar. A posse dessa forma de capital é vista como um elemento central no desempenho escolar, na medida em que contribuiria para o conhecimento sobre a estrutura e funcionamento do sistema de ensino, especialmente no que se refere à compreensão das hierarquias existentes na definição da qualidade acadêmica, do prestígio social e do retorno financeiro das diferentes instituições escolares.

Essa compreensão, segundo Nogueira, M.A. (2010), é fundamental para a formulação das estratégias escolares por parte da família, que orientam a trajetória dos filhos nos momentos de decisões cruciais, como a escolha do tipo de estabelecimento (privado ou público), a definição do curso superior e dos projetos de estudos.

---

<sup>10</sup> Conforme apresentam Nogueira, M.A. e Nogueira, C. (2002), entende-se por *habitus*, a série de disposições duráveis e transponíveis tomadas como princípios de orientação e adaptados pelo sujeito nas diferentes circunstâncias de ação e no sucesso escolar.

<sup>11</sup> Bourdieu (2015a) define a noção de capital cultural, a partir de suas três formas de manifestação. Segundo ele, grande parte das propriedades do capital cultural está ligada ao corpo e pressupõe sua incorporação, por meio de um trabalho de assimilação específico por parte do sujeito sobre si mesmo, que custa tempo e integra-se ao *habitus*. Tal transmissão se daria de forma inconsciente, principalmente pela herança familiar, na forma do capital cultural incorporado. Já em seu estado objetivado, o capital cultural manifesta-se em suportes materiais, tais como escritos, quadros, monumentos, sendo transmitidos em sua materialidade nos diferentes campos da produção cultural, como o campo artístico e científico. Por fim, no seu último estado, institucionalizado, relaciona-se à posse de um capital cultural reconhecido institucionalmente, como o certificado e/ou diploma escolar, que permite estabelecer a sua conversão em capital econômico, capital social e capital simbólico.

De acordo com as estruturas de oportunidades do mercado escolar e com a posse de determinadas informações e valores incorporados na forma do *habitus*, as famílias pertencentes a diferentes classes e frações de classes tenderiam a fazer suas escolhas, não como um comportamento induzido ou consciente, mas comandado por um futuro objetivo, ligado às chances positivas ou negativas de se realizá-las. Orientados, segundo Bourdieu (2015b, p.126), para a manutenção ou melhoria da posição ocupada na estrutura social, a partir do acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso, os grupos sociais constituiriam um conhecimento *prático* acerca dos investimentos que se mostram mais seguros e rentáveis ou mais arriscados.

Diante do exposto, além de destacar o papel de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, as discussões de Bourdieu contribuíram para superar a visão dos alunos como indivíduos abstratos em competição no sistema escolar relativamente igualitário e passaram a considerá-los como atores socialmente constituídos por uma bagagem social e cultural diferenciada, que se mostra mais ou menos rentável no mercado escolar. Sendo assim, no que se refere a esse mercado e às chances das classes, os investimentos escolares e estratégias mobilizadas pelos agentes tenderiam a estar ligados à relação, em um dado momento, entre a posição ocupada na estrutura objetiva e a estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital, que se mostram mais ou menos rentáveis na vida escolar.

### **2.2.1 Os estudos sobre trajetórias escolares e a relação família e escola**

Em torno dessas discussões, Bourdieu inspira reflexões em diversos campos e aspectos do fenômeno educacional, podendo-se destacar estudos que se propuseram a focalizar a temática das trajetórias escolares<sup>12</sup>. Tais pesquisas

---

<sup>12</sup> Conforme apresentam Nogueira, C. e Fortes (2004), entende-se como trajetória escolar o percurso percorrido pelos(as) estudantes dentro dos sistemas de ensino, caracterizados por níveis hierarquizados, que oferecem conhecimentos e conferem títulos com valores sociais e prestígio distintos, além de ramos, cursos e instituições de ensino também diferenciados e hierarquizados. Há, portanto, variações entre a distância percorrida e o

buscaram compreender as escolhas e estratégias escolares, atentando-se para as variações entre famílias pertencentes aos diferentes meios sociais e para a diversidade de projetos educacionais e expectativas dos pais em relação à escolarização dos filhos.

Nesse contexto, em termos macrossociológicos, vários estudos passaram a relacionar a origem social e o desempenho escolar, considerando as probabilidades de sucesso e insucesso das trajetórias escolares de acordo com a posição do sujeito na estrutura social e, conseqüentemente, com a posse de capitais, principalmente capital cultural, a serem mobilizados pela família para se atingir os percursos esperados para sua classe ou fração de classe. Ademais, trouxeram contribuições especialmente para a análise de pesquisas longitudinais de grande escala, que acompanharam a trajetória de um conjunto de estudantes e que buscaram evidenciar as desigualdades de oportunidades no sistema escolar.

No âmbito dos estudos sobre a relação família e escola, mais especificamente, para P. Brown (1990 *apud* NOGUEIRA, M.A. 2010), observou-se a tendência da transição da ideologia da meritocracia a uma ideologia da parentocracia, superando os princípios que estabelecem o mérito individual, ligado às aptidões e capacidades individuais, como princípio determinante das trajetórias escolares.

No centro das investigações da parentocracia educacional, destaca-se o papel da família, categoria socioeconômica e cultural ligada ao pertencimento de classe, que tende a perpetuar seus poderes e privilégios, a partir de diferentes estratégias de reprodução (de fecundidade, matrimoniais, econômicas, educativas, entre outras). Sendo assim, as competências culturais das famílias representam um fator decisivo para que tirem o melhor aproveitamento dos investimentos, e os resultados escolares estariam cada vez mais relacionados aos recursos financeiros e à capacidade estratégica dos pais.

Entre essas reflexões, pode-se destacar os estudos que se propuseram a focalizar a escolarização das classes privilegiadas do ponto de vista cultural e econômico. Nesse contexto, a partir da década de 1990, alguns estudos no Brasil,

---

tempo gasto para que esses percursos sejam feitos, podendo as trajetórias serem marcadas por aspectos de sucesso e/ou de fracasso.

podendo-se destacar a obra “A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa” (2002), organizada Maria Alice Nogueira e Ana Maria Fonseca de Almeida, buscaram compreender as estratégias de investimento escolar adotadas pelas classes médias e elites, suas práticas educativas e as disposições dos estudantes em aderir ao projeto de futuro traçado pela família, considerando a dinâmica da legitimação e reprodução das desigualdades escolares entre as classes sociais.

A partir da década de 1980, uma série de análises focou-se também nos aspectos minuciosos das trajetórias escolares, ao atentarem para as atitudes e estratégias mobilizadas pelos sujeitos na construção dessas, sobretudo em casos de trajetórias escolares atípicas e/ou diferenciadas entre agentes de uma mesma classe ou fração de classe. Assim, no âmbito microsociológico, destacam as pesquisas voltadas às biografias escolares, que mesmo utilizando-se do modelo analítico de Bourdieu, propuseram superações, ao focarem principalmente nas trajetórias que, em termos estatísticos, apresentariam chances mais remotas de atingir os ramos e cursos mais privilegiados, especialmente pela quantidade menor de capital cultural na estrutura de seu patrimônio.

Propondo um embate crítico e enfatizando os limites das análises de Bourdieu, Bernard Lahire e Jean Paul Laurens são considerados por Nogueira, C. e Fortes (2004) como os principais autores dessa abordagem nos estudos de trajetórias, que buscaram tomar não as regularidades observadas nestas, mas os mecanismos microsociológicos relacionados aos fatores de sucesso estatisticamente improvável, ligados, em especial, à atuação familiar, para uma escolarização prolongada dos filhos.

Jean Paul Laurens, segundo apresenta Nogueira, C. e Fortes (2004, p.63), realizou um estudo na França entre 1986 e 1987, intitulado “*1 sur 500- La reussite scolaire em milieu populaire*”, no qual analisou trajetórias excepcionais de filhos de operários, buscando compreender o sucesso escolar das trajetórias sociais e escolares atípicas desses sujeitos. Para Laurens, o sucesso escolar em meios populares seria explicado pelas práticas educativas familiares e principalmente por um projeto familiar estruturante, responsável por orientar e unir as ações de toda uma linhagem. Assim, o autor francês introduz no estudo das trajetórias escolares a perspectiva genealógica, propondo a abordagem das situações atípicas em relação

à história da linhagem familiar e aos projetos elaborados por ela.

Já Bernard Lahire, a partir de sua obra principal na Sociologia da Educação, “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, insere-se no campo das pesquisas microssociológicas voltadas à compreensão de biografias escolares, buscando avançar nos limites das análises pautadas em correlações estatísticas, que haviam contribuído para demonstrar o vínculo entre origem social e trajetória escolar.

Segundo Nogueira, C. e Fortes (2004), Lahire (1984) rompe também com a tendência em se identificar, em casos particulares, fatores causais isolados na vida familiar que contribuiriam para a produção do sucesso escolar nos meios populares, tal como feito por Laurens e outros autores. Para Lahire (1984), portanto, seria necessário conhecer e analisar concretamente- não de maneira universal e abstrata- a configuração familiar específica, destacando a articulação existente entre diferentes dimensões nas quais as famílias de mesma situação socioeconômica se distinguiriam, a saber: as formas familiares da cultura escrita; as condições e disposições econômicas; a ordem moral doméstica; os modos familiares de investimento pedagógico e as formas de autoridade familiar.

Essa diversidade de dimensões contribui para que haja experiências socializadoras diferenciadas, nas quais as disposições são incorporadas de forma distintas, o que têm efeito sobre a relação estabelecida para com a escola e com os processos de ensino e aprendizado. Para ele, seria necessário investigar a dinâmica interna e os laços pessoais e afetivos de cada família, buscando compreender os usos que são feitos desses atributos e recursos na trajetória escolar de cada criança.

Dito isso, a composição, as práticas e dinâmicas familiares apresentam-se como dimensões que se combinam, potencializando ou enfraquecendo o sucesso escolar, vivido em processos de socialização distintos, cujas configurações familiares são marcadas por uma rede concreta de relações sociais, para além de regularidades estatísticas.

Influenciados por essas novas propostas interpretativas da sociologia da educação francesa, tendo os escritos de Bourdieu e Lahire como pontos centrais, vários estudos ganharam um impulso, relacionando o papel e a atuação familiar à escola. No Brasil, considerando principalmente a massificação do ensino básico e o

processo de democratização do ensino superior que vem ocorrendo nas últimas décadas, os estudos de trajetórias escolares e a relação família-escola ganharam centralidade e vem se ampliando nas últimas décadas, destacando-se as investigações de Romanelli, Nogueira, M.A. e Zago (2013), entre outras.

Voltados principalmente à investigação de famílias de baixa renda e unidades domésticas das camadas médias, segundo Romanelli (2013), tais estudos forneceram subsídios empíricos e teóricos para a análise das relações entre a instância doméstica e a escolar no país. Destacam-se, principalmente, as pesquisas sobre família no Brasil que se voltaram aos aspectos microssociológicos das relações entre família e escola, buscando apreender a dinâmica interna das unidades domésticas de diferentes segmentos sociais, mas que procuraram também estabelecer as relações dessas unidades e a esfera econômica e política, considerando a influência de determinantes do plano macroestrutural.

Sendo assim, ao tomar a influência dessas instituições socializadoras (família e escola) sobre o processo de escolarização, tais autores(as) discutem e analisam tanto as contribuições significativas de Bourdieu no quadro macrossociológico das relações entre escola e estrutura social, quanto os novos aportes teóricos e procedimentos empíricos nas pesquisas microssociológicas, voltadas a compreender como as famílias, em diferentes dinâmicas e condições socioeconômicas e culturais, lidam com esse processo.

### **2.2.2 A escolha do curso superior**

Considerando as diferentes abordagens que têm sido adotadas na Sociologia da Educação, mencionadas anteriormente, e a complexidade dos fatores em jogo na definição das trajetórias pessoais e escolares dos(as) estudantes, as percepções e expectativas destes(as), dos seus familiares e dos demais agentes escolares (professores, coordenadores) em relação ao mercado escolar e a sua estrutura de oportunidades, e, sobretudo, as possíveis relações existentes entre tais percepções e expectativas, o *habitus de classe* e as projeções familiares, a presente investigação toma como temática central a escolha do curso superior.

Para Nogueira, C. (2004, p.9), a compreensão do processo de escolha do curso superior aparece como um desafio para a Sociologia da Educação, tendo sido objeto de estudo de diferentes abordagens, que não se excluem, mas que apresentam especificidades e que se referem a dimensões desse fenômeno que estão relacionadas, podendo-se destacar a abordagem macrosociológica e a abordagem microsociológica, resumidas a seguir.

Conforme apresenta Nogueira, C. (2004, p.9), a primeira abordagem busca descrever uma série de condicionantes sociais que envolvem esse ato de escolha individual. Destaca-se, em especial, a relação dos sujeitos com as posições objetivas que ocupam na estrutura social, ligada ao pertencimento de classe e à composição de seu patrimônio, referente ao volume e à estrutura dos diversos capitais; com a estrutura de oportunidades do sistema universitário, envolvendo os diferentes graus de prestígio acadêmico, a localização, os custos financeiros, os processos seletivos, as especificidades e as dificuldades dos diferentes cursos e instituições; e por fim, com as características do próprio mercado de trabalho, no que se refere ao grau de prestígio, ao retorno financeiro e à natureza das diversas carreiras profissionais.

Já a segunda abordagem, ao tomar como ponto de partida os próprios indivíduos responsáveis pelas escolhas, busca caracterizá-los pelos seus gostos ou preferências em relação às áreas de conhecimento e aos campos profissionais a elas associados; pelo conjunto de aspirações, expectativas e projetos de vida, que orientam as suas escolhas, tais como a busca por estabilidade, retorno financeiro, prestígio, entre outros; pelo conjunto de representações que tais sujeitos têm sobre si, tanto em relação às suas capacidades intelectuais quanto às demais habilidades; e por fim, pelo conjunto de informações, que pode ser mais ou menos amplo, sobre o próprio sistema universitário, os cursos e as futuras profissões.

Segundo Nogueira, C. (2004), embora aparentemente tal escolha pareça estar relacionada às percepções, valores e interesses dos indivíduos, quando se considera o fenômeno em termos de dados agregados, as bases sociais desse processo decisório são destacadas, sendo que estudos mais recentes apontam para a correlação entre a origem social dos estudantes e o ramo de ensino superior desejado e/ou escolhido, considerando também outros fatores, como sexo, perfil acadêmico, idade, local de residência.

Tais discussões, apresentadas no plano internacional por Bourdieu e Passeron (2014)<sup>13</sup>, reforçaram que probabilisticamente, no que se refere ao perfil socioeconômico e cultural, por exemplo, os indivíduos oriundos das camadas superiores da sociedade *tendem* a ingressar em cursos mais prestigiados, enquanto aos membros de camadas inferiores são relegados os cursos e instituições de menor prestígio; assim como em termos de escolhas feitas pelas mulheres, observa-se a tendência para determinadas áreas do conhecimento e para carreiras ditas consideradas “femininas”, como a docência.

De modo geral, para Nogueira, C. (2004), os estudos macrosociológicos passaram a considerar que existe um processo de auto-seleção na escolha feita pelos agentes do curso superior e da instituição, que não ocorre de maneira aleatória, mas em função do perfil socioeconômico, acadêmico, de gênero, geracional e de pertencimento étnico, entre outros. Portanto, há uma forte variação na relação entre o curso frequentado e o perfil dos estudantes, cuja distribuição não está relacionada às preferências ou interesses dos indivíduos, considerados em sua natureza idiossincrática, mas estatisticamente relacionada a essas características sociais, econômicas e culturais.

Entretanto, esse fenômeno envolve outros elementos, tais como a compreensão da maneira pelo qual efetivamente se dá esse processo de auto-seleção durante as trajetórias sociais e escolares dos sujeitos e em suas escolhas de curso superior, tanto nos casos em que os candidatos ajustam suas escolhas ao que é socialmente esperado para eles, quanto nos casos em que há escolhas inadequadas ao perfil dos sujeitos.

Dessa forma, buscando responder a esses problemas sociológicos, a partir de uma análise teórica, Nogueira, C. (2004) apresenta os limites e as potencialidades das diferentes perspectivas que têm sido utilizadas para a análise desse importante momento de escolha individual, a saber: a Teoria da Escolha Racional e a Tradição Disposicionalista.

---

<sup>13</sup> Embora Bourdieu e Passeron (2014) tomem como objeto o sistema universitário francês, outras pesquisas brasileiras e de outros países também ressaltam de forma mais detalhada a importância desse processo de auto-seleção dos candidatos, apresentado por Nogueira, C. (2004).

De modo geral, os estudos que buscam compreender a escolha do curso superior a partir da Teoria da Escolha Racional- tendo Raymond Boudon como um dos teóricos centrais-, destacam o caráter racional desse ato individual, no qual os estudantes calculariam e avaliariam, de modo mais ou menos consciente, os custos e benefícios de cada alternativa, optando por aqueles cursos e instituições desejáveis que pareçam mais adequados às suas pretensões.

Todavia, segundo Nogueira, C. (2004), uma série de autores tem apontado os limites dessa interpretação, compreendendo que esses cálculos e avaliações ocorreriam de forma menos consciente e sistemática do que tais teorias sugerem, já que os indivíduos tenderiam a aprender as alternativas que se mostram inapropriadas ou inalcançáveis, havendo assim uma estrutura limitada de informações e possibilidades. Em suas palavras,

A escolha de um curso superior não seria, assim, o resultado direto de um cálculo objetivamente válido dos custos e benefícios das várias alternativas de ação. Ter-se-ia que reconhecer, no mínimo, que esse cálculo é intermediado por um conjunto de informações ou representações socialmente definidas (NOGUEIRA, C., 2004, p.17).

Em contraposição, a Tradição Disposicionalista, que tem como referência a Teoria de Bourdieu e de outros autores que prolongaram de forma crítica e propositiva seus estudos, como Bernard Lahire, destaca o peso da socialização em determinado meio social na constituição da própria subjetividade dos indivíduos, por meio de um processo de incorporação inconsciente de disposições que orientam a percepção, ação e escolhas destes na realidade, sob a forma do *habitus*.

Para as pretensões da presente investigação, tomar-se-á como referência principal as contribuições da Tradição Disposicionalista e mais especificamente as contribuições de Pierre Bourdieu, levando em conta os avanços e os limites de tal abordagem, apresentados a seguir.

2.2.2.1 A noção de *habitus* e a “causalidade do provável” como chaves de interpretação macrossociológica da escolha do curso superior

A partir do conceito de *habitus* e das reflexões propostas por Bourdieu, pode-se pensar nas contribuições e possibilidades que sua teoria traz para se compreender a escolha do curso superior, tal como apresenta Nogueira, C. (2004). Analisando o caráter socialmente estruturado da ação individual, centrando-se na inter-relação entre a estrutura social, o *habitus* e as ações práticas, Bourdieu destaca a forma como os sujeitos são orientados por uma estrutura estruturada de disposições duráveis que, internalizadas inconscientemente em suas subjetividades, funcionam como estruturas estruturantes.

Nesse sentido, o que se observa nas estratégias objetivas mobilizadas pelos agentes é um senso prático e inconsciente das regras do jogo, relacionado a esse sistema de disposições que engendra uma infinidade de práticas e representações, aplicadas às situações particulares e nos diferentes domínios da prática, como no mercado de trabalho ou no mercado escolar, por exemplo. Conforme apresenta Setton (2002a, p.64), “(...) as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura”.

Ademais, a partir do acúmulo de experiências de sucesso ou fracasso, os agentes, herdeiros de um *habitus* típico da sua classe ou fração de classe, tendem, sob a forma de um conhecimento tácito, a ajustar as suas aspirações e expectativas às possibilidades de realização, que são relacionadas às condições objetivas nas quais os *habitus* foram constituídos e às posições ocupadas em um sistema desigual de chances/oportunidades e de poder. Nesse contexto, a “causalidade do provável” (BOURDIEU, 2015b) aparece como a tendência de os atores selecionarem e adotarem efetivamente, de forma não-deliberada e não-consciente, decisões e escolhas adequadas ao esperado para a posição social na qual foram socializados e internalizada na forma do *habitus*.

Observado e reiterado nas pesquisas sobre trajetórias escolares e sobre a relação família<sup>14</sup> e escola, mencionados acima, tal fenômeno aponta para o fato de

---

<sup>14</sup> Considerando-se o papel da família como instituição socializadora responsável pela transmissão de uma herança cultural, os recursos materiais e simbólicos à disposição seriam utilizados para garantir a realização objetiva da escolha considerada mais adequada, por meio de investimentos escolares que atendam aos interesses de distinção, reclassificação ou reconversão desse patrimônio familiar.

que, em suas estratégias educativas, os sujeitos tenderiam a selecionar objetivos escolares considerados razoáveis e adequados às possibilidades objetivas de realização, desejando os mais prováveis e em contraposição, excluindo aqueles que consideram impossíveis. Por essa razão, as estratégias objetivas e os investimentos educativos mobilizados pelos sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais mostrar-se-iam adequados às condições objetivas de existência, variando de acordo com o volume e a estrutura de seus capitais, e à direção de sua trajetória social, ascendente ou descendente, por exemplo.

Portanto, ao enfatizar a questão do senso prático, o sociólogo francês destaca as origens sociais do comportamento individual, compreendendo que no ato da escolha do curso superior, os sujeitos tenderiam a mobilizar valores, objetivos e expectativas próprias ao *habitus* da classe que pertencem, relacionando-se a um campo de possibilidades, socialmente construído, que apresenta informações, limitadas e condicionadas à posição ocupada, sobre o sistema universitário e suas oportunidades.

Além de contribuir para a análise dos casos em que a escolha de um curso superior reflete um ajustamento entre as condições objetivas anteriores, nas quais as disposições do *habitus* foram engendradas e internalizadas, e as condições do momento da escolha, a perspectiva de Bourdieu traz elementos para se compreender também os casos desviantes, nos quais há esse desajustamento entre o *habitus* e a situação objetiva de ação, orientados os sujeitos a fazerem escolhas “muito modestas ou muito ambiciosas” (NOGUEIRA, C., 2004, p.80).

A partir dessas reflexões sobre a noção de *habitus*, como apresenta Nogueira, C. (2004, p.78-79), torna-se possível compreender alguns fenômenos que envolvem o processo de auto-seleção na escolha do curso superior: 1) a delimitação das possibilidades consideradas como “impossíveis”, “possíveis” ou “normais, feita em um momento anterior à ação e que remete à socialização em um determinado meio social, no qual se acumula ou não experiências de sucesso ou fracasso nos diferentes níveis de ensino, incluindo o acesso ao ensino superior e aos ramos ou instituições com maior ou menor prestígio; 2) a distribuição desigual de informações sobre o sistema superior entre os candidatos dos diferentes meios familiares, que impacta na relação entre o curso superior escolhido e a origem social; 3) os critérios utilizados para a avaliação dos diferentes cursos superiores, que variam de acordo

com as estratégias de reprodução social características da posição social de origem; 4) as expectativas e objetivos que mobilizam os diferentes grupos sociais quanto a esse ato de escolha individual (ascensão social, resignação a uma carreira ou refúgio, conforme experiências anteriores de fracasso).

#### 2.2.2.2 As contribuições de Bernard Lahire e de perspectivas microsociológicas para a análise da escolha do curso superior

Segundo Nogueira, C. (2004), em suas análises, Bernard Lahire<sup>15</sup> contribui para apontar os limites da abordagem macrosociológica do processo de escolha do curso superior, a partir de um diálogo crítico com a Sociologia de Bourdieu, do qual aproxima a sua própria concepção do ator social. Conforme já mencionado, Lahire (2004) investiga inicialmente as configurações familiares concretas, buscando captar possíveis aspectos heterogêneos, contraditórios e instáveis no processo de socialização de membros de uma mesma situação socioeconômica, considerando que não basta apenas a caracterização geral e abstrata do grupo social.

Todavia, ao decorrer de suas obras, para Nogueira, C. (2013), o autor francês dirige críticas à *teoria do habitus* de Bourdieu, destacando as generalizações abusivas que haviam sido feitas a partir desse modelo explicativo, ao considerá-lo como um sistema unificado de disposições, transferível a todos os contextos de ação. Para Lahire, haveria riscos de se transpor mecânica, indevida e inadvertidamente os conhecimentos da escala macrosocial para o plano individual, já que o indivíduo não é apenas ocupante de determinada e bem definida posição social, mas produto de experiências complexas em múltiplos cenários sociais. Ademais, suas ações refletiriam a complexidade e muitas vezes a incoerência ou contradição interna do patrimônio incorporado na forma do *habitus*.

---

<sup>15</sup> Justifica-se que, devido à necessidade de cumprimento dos prazos e às dificuldades de acesso das discussões originais de Bernard Lahire, optou-se por comentaristas reconhecidos nacionalmente e que demonstram uma maturidade teórica diante dos pressupostos desse teórico, como Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria da Graça Jacintho Setton.

Assim, estariam negligenciados nas abordagens macrosociológicas o próprio processo de incorporação do social, que ocorreria sob múltiplas e às vezes contraditórias experiências de socialização, nas quais as disposições seriam constituídas, e a forma como esse passado incorporado, na forma do *habitus*, seria reativado pelo indivíduo nos diversos contextos de ação. Portanto, haveria a necessidade de uma análise empírica mais detalhada sobre os processos de constituição das disposições do *habitus* e a sua atualização em contextos específicos, sob dois eixos principais de investigação.

O primeiro refere-se à investigação empírica do complexo processo de socialização, que apresentaria graus diversos de coerência, conforme a maior ou menor regularidade, precocidade e intensidade das múltiplas experiências de socialização vividas pelo indivíduo, e do caráter plural das disposições constituídas. Além disso, seria necessária a análise da multiplicidade dos diversos contextos de ação dos sujeitos, incluindo as situações de consumo, escolhas de práticas esportivas ou decisões escolares, para se identificar as possíveis regularidades no comportamento.

Segundo Nogueira, C. (2013, p.8), a partir da investigação desses dois eixos, poderiam ser identificadas as possíveis relações existentes entre as experiências de socialização vivenciadas e as regularidades atualmente observadas no comportamento dos atores sociais, interpretadas como indícios da constituição, incorporação e atualização de um conjunto determinado de disposições. Em suas palavras,

As disposições seriam justamente aquilo que foi incorporado a partir do processo de socialização e que, supostamente, passou a orientar o indivíduo em suas ações subsequentes. Correspondendo a experiências de socialização mais ou menos precoces, intensas, regulares e diversificadas, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis e coerentes entre si (NOGUEIRA, C., 2013, p.8).

Dito isso, Lahire lança as bases de uma Sociologia da Educação em escala individual, compreendendo que seria necessário considerar o efeito sincrônico e diacrônico das múltiplas experiências sociais- até mesmo contraditórias e antagônicas- que agem sobre os atores sociais. Afasta-se assim da concepção do *habitus* como um conjunto homogêneo de disposições e competências incorporadas,

para compreendê-lo em sua complexidade e heterogeneidade, principalmente em relação ao contexto histórico e social no qual ocorrem as experiências dos indivíduos. Leva-se em conta também a intensidade e a frequência como as disposições incorporadas são efetivamente utilizadas, em contextos mais ou menos favoráveis para a sua atualização, e como se dão as transferências para as diferentes esferas da vida social, que vão além do âmbito familiar, incluindo aquelas que se diferem das quais foram constituídas.

Nesse sentido,

A perspectiva de Lahire e o modelo de interpretação da escolha do curso superior que pode ser derivado dela têm o grande mérito de reconhecerem a complexidade dos processos de socialização, da subjetividade do indivíduo (ou, mais especificamente, do seu patrimônio de crenças, disposições, apetências e competências) e dos contextos de ação (NOGUEIRA, C., 2004, p.100).

Entretanto, segundo Nogueira, C. (2004, 2013), inserindo-se nos limites da Tradição Disposicionalista, as discussões de Lahire, assim como de Bourdieu, não apresentam uma teoria mais consistente sobre o funcionamento psíquico dos indivíduos, o modo como os indivíduos lidam com o contexto, aceitando ou rejeitando as influências sociais. Para o autor, tal Tradição pauta-se na incorporação de competências e disposições que funcionam como esquemas de ação potenciais, passíveis de serem reativados em novos contextos de ação,

Em suas palavras,

Todo o comportamento dos indivíduos (conformista ou desviante), bem como os pensamentos, percepções, emoções, que podem estar na base de suas reações diferenciadas, seriam explicados pela socialização passada que se preserva na forma de disposições incorporadas. Se eles são receptivos a uma nova experiência socializadora é porque as disposições que os levam a isso foram solidamente incorporadas e encontram um contexto favorável à sua manifestação. Se resistem, por outro lado, isso se deveria à atuação de outras disposições mais fortes e/ou à existência de um contexto diferente do anterior (NOGUEIRA, C., 2013, p.19).

A ação individual seria explicada, portanto, em relação ao contexto passado, em que houve a incorporação de disposições, e pelo contexto atual de ação, em que os esquemas seriam reativados, desconsiderando atitudes de resistência, de recusa

ou da própria aceitação formal da imposição, sem que haja envolvimento efetivo. Para Nogueira, C. (2004), entretanto, o processo de escola do curso superior não seria apenas explicado por um efeito de transferência de esquemas de ação passados para situações análogas no presente, já que há a necessidade de um esquema interpretativo sobre o funcionamento da subjetividade humana, das motivações de investimento ou afastamento dos sujeitos em diferentes experiências.

Dito isso, reconhecendo os limites dessa perspectiva de análise da escolha do curso superior, apresentados por Nogueira, C. (2004), serão consideradas também as contribuições da autora brasileira Maria da Graça Jacintho Setton, que têm feito uma leitura da perspectiva de Bourdieu que destaca o seu aspecto dialético. Para ela, embora não se excluam, há especificidades nas abordagens de Bourdieu e de Lahire no bojo da Tradição Disposicionalista, que se referem a dimensões desse fenômeno que estão relacionadas e serão utilizadas para as pretensões da referida pesquisa.

Analisando o processo de socialização na atualidade, Setton (2002a) se propõe a fazer uma leitura contemporânea sobre a noção de *habitus*, levando em conta as mudanças estruturais e institucionais das agências tradicionais (família e escola), e os seus impactos no próprio processo de constituição das disposições do *habitus*.

Segundo apresenta, é possível afirmar que há uma nova configuração cultural que impacta no processo de construção dos *habitus individuais*, na qual as instâncias socializadoras (família, escola e a mídia) da contemporaneidade, mediadoras na constituição das disposições, coexistem em uma intensa relação de interdependência- de continuidade ou de ruptura- e participam da produção de valores culturais e referências identitárias específicos.

Recuperando a concepção institucional de modernidade<sup>16</sup> de Anthony Giddens (1994 *apud* Setton, 2002a), sua hipótese é a de que, na atualidade, o

---

<sup>16</sup> Conforme apresenta, Giddens (1994) considera as transformações da modernidade por três critérios: novas redefinições das noções de tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e, por último, o fenômeno da reflexividade. Assim, Setton (2002) destaca a existência de um novo modelo de interação, marcado pelos avanços tecnológicos e novos mediadores da ordem social, como o rádio, a TV, que ligam as práticas locais a relações sociais globalizadas. Há um questionamento das instâncias tradicionais de referências e

processo de socialização aparece como um espaço plural de múltiplas e dinâmicas relações entre instituições e agentes sociais, posicionados segundo os recursos disponíveis, que poderiam ser analisadas a partir da teoria do *habitus* de Bourdieu.

Embora seja engendrado no passado e passe a orientar a ação no presente, Setton (2002a) considera o *habitus* como um sistema constantemente reformulado, que aparece como um instrumento conceitual para pensar a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Em suas palavras,

*Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002a, p.61).

Para ela, seria preciso reconhecer o papel de tal noção como um conceito que expressa o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Dito isso, o define como:

*Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002a, p.63).

Setton (2002a) reforça a relação de interdependência entre indivíduo e sociedade, considerando o *habitus* a partir de uma análise relacional e dialética, na medida em que é experimentado e posto em prática, conforme estímulos e pressões das conjunturas de um campo<sup>17</sup>. Sendo assim, as ações, comportamentos, escolhas

---

um crescente de outras instituições produtoras de saberes, valores e comportamentos, na construção das experiências individuais.

<sup>17</sup> Segundo Bourdieu e Wacquant *apud* Bonnewitz (2003, p.60), “Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são ainda definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de

ou aspirações individuais dos agentes sociais devem ser consideradas a partir da relação entre o *habitus* individual e um campo determinado, em que as noções de *Illusio* e estratégia são centrais.

Recuperando Bourdieu (1990 *apud* Setton, 2002a, p.64), a *Illusio*, entendida também como interesse, aparece como uma motivação inerente ao indivíduo dotado de um *habitus* e em determinado campo, considerando que alvos e interesses específicos estão em jogo, que suscitam investimentos psicológicos, de tempo e econômicos, e a mobilização dos agentes, sendo condição de funcionamento desse campo enquanto produto histórico. Já a noção de estratégia, remete às práticas inconscientes- vistas como naturais e evidentes pelos indivíduos- que aparecem como produtos dos *habitus* ajustados às necessidades impostas por uma configuração social específica, na forma de um senso prático.

Conforme apresenta Setton (2002a, p.63), a maior parte das ações dos agentes apareceria como produto do encontro de um *habitus* e um campo (conjuntura), já que as estratégias seriam inspiradas pelos estímulos dessa determinada situação histórica, fazendo com que haja um ajustamento às necessidades impostas por essa configuração social específica.

Dessa forma, seria possível apreender uma homogeneidade nas disposições, gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos, produtos de específicas condições de existência semelhantes, especialmente quando há um ajustamento imediato (frequente, mas não o único possível) entre *habitus* e campo. Entretanto, recuperando o cuidado de Bourdieu em não generalizar as afirmações, Setton reconhece que o *habitus* não deve ser considerado como uma memória sedimentada e imutável, mas “um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências”. (SETTON, 2002a, p. 65)

---

*poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes”.*

A partir de estímulos conjunturais de um campo, as disposições incorporadas seriam postas em práticas, não se negando a possibilidade que esse sistema predisponha os sujeitos à reflexão e à certa consciência dessas práticas, caso as condições históricas permitam. Haveria, segundo Setton, um esforço de Bourdieu em romper com interpretações determinadas e unidimensionais das práticas, desconsiderando o *habitus* como uma “essência a-histórica” (SETTON, 2002a).

A teoria bourdieusiana realçaria também a dimensão flexível e não mecanicista do *habitus*, na medida em que embora *tenda* a orientar o comportamento do sujeito ao longo do tempo e em diversas conjunturas, no momento exato da ação, pode ocorrer também o desajustamento entre as condições objetivas atuais e as condições passadas nas quais as suas disposições foram engendradas, fazendo com que esse sujeito se comporte de uma forma inadequada socialmente e diferente da esperada para aqueles que ocupam a mesma posição na estrutura social.

Recupera-se a noção ativa dos sujeitos, na medida em que são vistos como produtos da história do espaço social e de experiências acumuladas em uma trajetória individual. Os *habitus individuais*, produtos de condições sociais específicas, organizados a partir da situação originária de classe, seriam vivenciados pelas experiências de socialização e constituídos em espaços distintos (família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa).

Dessa forma, para Setton, como um sistema de disposições ligado a uma trajetória social, o conceito de *habitus* permitiria apreender a historicidade e a plasticidade das ações (Dubar, 2000 *apud* Setton, 2002a). Em suas palavras,

Ou seja, as ações práticas transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva. Enfim, o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história (SETTON, 2002a, p.65).

Avançando nas discussões que tem sido feitas a partir da teoria de Bourdieu, Setton (2002a) entende que a total reprodução das estruturas não é uma perspectiva contemplada pelo *habitus*, já que é preciso reconhecer a relação

dialética entre uma conjuntura e os sistemas de disposições individuais. Nesse sentido, como apresenta (SETTON, 2002a, p.66), mais que operar a noção de forma automática e sob a ótica da conservação das estruturas, seria preciso compreender que os *habitus individuais* têm como dimensões constitutivas a perspectiva histórica e a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro.

A coerência e homogeneidade das disposições, e a tendência de reprodução das estruturas, estariam ligadas à sua correspondência com os princípios de socialização, marcantes em contextos tradicionais. No mundo contemporâneo, entretanto, seria preciso considerar o *habitus* formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si, sendo produto da pluralidade de estímulos não homogêneos e não necessariamente coerentes. Para Setton (2002a),

Considero ser esta a realidade do mundo contemporâneo. Creio poder pensar o *habitus* do indivíduo moderno sendo forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados. Assim abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social, abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um *habitus* híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira “automática”, mas uma memória em ação e construção (SETTON, 2002a, p.66).

Tal campo de socialização híbrido e diversificado, marcante nessa nova configuração cultural, contribuiria para a construção de um novo *habitus* e um novo sujeito social, alinhado às pressões modernas. Instâncias tradicionais da socialização, como a família e a escola, passariam a conviver com outras instâncias, que configurariam um *habitus* como sistema flexível de disposições, em construção e em constante mutação, “um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção” (SETTON, 2002a, p.67).

Segundo apresenta, para se apreender a relação entre indivíduo e sociedade no contexto de redefinição das funções das instituições tradicionais, da circulação de vários modelos de condutas e de várias instituições com competências e autoridades distintas, a reflexividade aparece como um componente importante, sendo parte intrínseca das ações, práticas e consciências. Os indivíduos deixariam de obedecer unicamente a uma memória incorporada e inconsciente, passando a

ser orientado por um *habitus* que o habilita construir-se processual e relacionalmente, a partir de novas relações com o mundo exterior, que os pressionariam a assumir posições e fazer escolhas, de forma cada vez mais consciente e reflexiva.

Para Setton (2002a, p.68), a modernidade seria, portanto, caracterizada por essa reflexividade no cotidiano, introduzida na base de reprodução do sistema, mas marcada por questionamentos e reformulações nas instâncias produtoras e promotoras de saberes, valores e comportamentos. Haveria um espaço maior para a liberdade de ação dos sujeitos, que envolveria mais riscos e mais responsabilidades, já que as práticas sociais seriam frequentemente examinadas à luz de informações renovadas sobre elas, podendo alterar o seu caráter e sentido.

Dando prosseguimento a essas discussões, para analisar tal fenômeno que envolve a todos e que se manifesta na contemporaneidade em diferentes dimensões (econômica, política, religiosa, estética), Setton (2009) considera a socialização contemporânea como um fato social total, buscando utilizar dessa noção apresentada inicialmente em Mauss (1974)<sup>18</sup>.

Para a autora, além de reintegrar aspectos descontínuos, o fato social total está presente também em uma experiência individual, em suas práticas e ações do mundo contemporâneo, através de uma contínua troca simbólica entre o sujeito e as instituições. Sendo assim, no processo de socialização, a constituição das disposições do *habitus* passa a ocorrer em um espaço plural de múltiplas referências identitárias, em que a participação do sujeito social se faz presente, na medida em que este “(...) encontra condições para forjar um sistema de referências que mescle

---

<sup>18</sup> “Ao considerar a socialização contemporânea como um *fato social total*, a intenção não é se apropriar da noção das trocas contratuais, *potlach* ou *kula*, de forma mecânica e linear. Ao contrário, o interesse é se apropriar dessa noção como um instrumento de análise que ajude a pensar a educação como um fenômeno geral e generalizado, que implica necessariamente uma troca, uma reciprocidade – ainda que tensa, e, às vezes, em forma de luta –, sob pena de colocar a vida social em risco. Um fenômeno que envolve a todos e que, para se realizar, manifesta-se nas dimensões econômica (origem social), política (posição ideológica), religiosa (crença) e estética (gosto) na vida de todos. Como lembra Mauss, depois de um tanto forçadamente haver dividido e abstraído sobre algumas das matrizes de cultura, é preciso que os sociólogos se empenhem em recompor o todo” (SETTON, 2009, p.198).

as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado” (SETTON, 2009, p.297).

Setton (2009) reforça a hipótese de que, embora cada instância formadora atue em campos específicos, com valores e lógicas distintas, são os indivíduos os responsáveis por tecer as redes de sentido que unificam as experiências de socialização vivenciadas. Para ela,

É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo de sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, ações essas derivadas de suas múltiplas esferas de existência. No sujeito cruzam-se e interagem sentidos particulares e diferentes. Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles (SETTON, 2009, p.297).

Dessa forma, para a compreensão do processo de socialização na contemporaneidade e a articulação das matrizes de sentido na formação dos sujeitos sociais singulares, seria preciso considerar a relação dialética entre indivíduo e sociedade, sendo que, conforme apresenta a autora, as teorias da ação de Bourdieu e Lahire contribuem para tal movimento, a partir da teoria do *habitus* e da ideia de homem plural, presentes respectivamente nos autores mencionados.

Retomando algumas discussões apresentadas por Nogueira, C. (2004), Setton (2009) reconhece o esforço feito por Lahire em questionar especialmente a teoria do *habitus* de Bourdieu, já que para ele, o indivíduo contemporâneo não deveria ser pensado a partir de um sistema de disposições homogêneo, coerente e único. Considera, portanto, que Bourdieu, a partir de uma teoria homogeneizante, não conseguiu dar conta da multiplicidade de princípios de conduta, optando por elaborar uma teoria que tem como princípio ativo a unificação de práticas e de representações.

Para Lahire, a teoria da ação de Bourdieu não daria conta também de compreender outros domínios da existência e universos sociais que constituem a pluralidade do ator e das experiências incorporadas. Em sociedades modernas, altamente heterogêneas, o paradoxo da teoria do *habitus* estaria posto, na medida em que tal sistema de disposições, concebido inicialmente em sociedades pouco diferenciadas, não poderia ser transferido para um contexto em que há múltiplas

instâncias socializadoras, nas quais os indivíduos passam a frequentar, a partir de demandas e interesses diversificados.

Nesse sentido, para se considerar a coerência entre as disposições de *habitus*, seria preciso considerar a coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos, já que o ator se insere em uma pluralidade de universos sociais, que embora possam ser coerentes, não são necessariamente homogêneos e frequentemente são marcados também por aspectos concorrentes e/ou contraditórios.

O olhar microssociológico, portanto, contribuiria para se observar as diferenças internas existentes nas interações e nas situações sociais em que os sujeitos estão postos, conforme Lahire (2004) apresenta, ao destacar a heterogeneidade interna de ambientes familiares.

Em resumo,

Um ator plural é, então, produto de experiências – cada vez mais precoces – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Pertence simultânea e sucessivamente, no curso de sua trajetória, a universos sociais variados ocupando posições diferentes. Em síntese, todo indivíduo exposto a uma pluralidade de mundos sociais se submete aos princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios e, em assim sendo, não responderia ou agiria segundo um sistema único de disposições de *habitus* (SETTON, 2009, p.47).

Todavia, em suas obras, mais especificamente em Setton (2009), a autora problematiza a crítica de Lahire. Conforme apresenta, o pesquisador francês avançou em relação à teoria da socialização e alertou para os vícios das leituras desatentas sobre a teoria de Bourdieu e o mau aproveitamento de seus conceitos. Além disso, suas discussões contribuem para se compreender a necessidade de contextualizar as análises bourdieusianas, segundo as realidades diferentes das quais foram feitas suas obras.

Nesse sentido, percebe-se, como afirma a autora brasileira, que há perspectivas metodológicas distintas entre os autores franceses. Segundo ela,

Bourdieu sempre fez uma sociologia dos grupos sociais e das formas de dominação existentes em uma sociedade hierarquizada segundo a divisão desigual de poderes e privilégios. Com forte caráter inovador, a sociologia de Bourdieu poderia ser compreendida como uma sociologia política, pois conseguiu apontar, em temas como gosto (Bourdieu, 1979), o campo da

alta costura (2002) ou a frequência a museus (Bourdieu, 1969; Bourdieu & Darbel, 2003), uma estrutura social organizada segundo diferenças econômicas e culturais. Suas análises, ainda que adensadas por um olhar antropológico, sempre partiram de um ponto de vista estatístico e macrosociológico (SETTON, 2009, p.301).

Em contraposição, Lahire fundamentaria suas análises em uma sociologia do indivíduo, direcionando o olhar para as diferentes internas entre os indivíduos, não reduzidas às grandes categorizações. Mesmo inserindo-se nos limites da teoria disposicionalista, considera que o indivíduo se socializa a partir de uma pluralidade e heterogeneidade de disposições incorporadas, sem que haja um princípio único norteador.

Contudo, para Setton (2009), as críticas feitas contra a teoria do *habitus* de Bourdieu deveriam ser repensadas, o que significa um avanço significativo e que justifica as discussões apresentadas acima. Ao considerar o fenômeno da socialização como total, considera este como um processo amplo, marcado pela multiplicidade de experiências formadoras, que resultariam em um *habitus* híbrido.

Em um contexto no qual a socialização aparece como um processo complexo e estruturado a partir da multiplicidade de experiências formadoras, seria possível pensar a constituição de um *habitus* híbrido, produto de um esforço coletivo e individual.

Dessa forma, Setton (2009) retoma um ponto nevrálgico da sociologia em geral, propondo uma perspectiva relacional entre indivíduo e sociedade, evitando-se o risco de enfatizar um tipo de abordagem. Para ela,

O entendimento que se faz sobre a teoria do *habitus* poderia incluir, sim, o adjetivo plural. Considera-se expressivo, ou seja, que *habitus* plural resulta do encontro e/ou enfrentamento de muitas referências, às vezes díspares, mas salienta-se que, não deixaria de ser um sistema único de referência, uma matriz geradora de disposições, ainda que sejam disposições heterogêneas. Em outras palavras, um *habitus* plural, mas ainda se apresentando na forma de um sistema, capaz de gerar princípios de ação, percepção e julgamento (Setton, 2002a) (SETTON, 2009, p.303).

Compreende-se que a autora brasileira, em suas diferentes obras, tem proposto uma interpretação específica da noção de *habitus*. Como um conceito que deve ser circunstanciado historicamente e que expressa a mediação indivíduo-sociedade, Setton (2009) reforça a capacidade do *habitus* de explicar as práticas e

representações de indivíduos em conjunturas específicas e particulares da contemporaneidade, afastando-se da leitura feita por Lahire.

Além disso, levando em conta a possibilidade de não coerência e homogeneidade das suas disposições, para a autora, o conceito de *habitus* híbrido<sup>19</sup> admitiria de forma mais explícita os aspectos criativos do agente social, sujeito de sua história e ação. Em conjunturas específicas, nas quais encontram condições de socialização propícias, esse estabeleceria um diálogo constante com a gama de experiências variadas e heterogêneas vivenciadas, articulando-as na composição das disposições do seu *habitus* individual, que passa a orientar suas ações, estratégias ou aspirações, incluindo as escolhas escolares.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: AS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE PARA A PESQUISA

Tendo em vista as discussões apresentadas ao longo deste capítulo, entende-se que os pressupostos teóricos de Bourdieu trazem contribuições significativas para a interpretação do processo de escolha do curso superior, evitando a artificialidade e limitações das teorias da escolha racional, ao destacar que as representações e preferências que envolvem esse ato decisório mostram-se relacionadas à posição de origem do agente na estrutura social, a partir da interiorização do *habitus*.

Dessa forma, conforme apresenta Nogueira, C. (2004), afastando-se de concepções deterministas, pode-se considerar que, na escala macrossocial, os atores ocupantes de determinada posição têm a *probabilidade* de incorporar determinadas disposições e de agir em uma direção específica diante das situações, conforme as condições objetivas nas quais os *habitus* foram engendrados, fazendo as suas escolhas a partir de um senso prático do jogo.

---

<sup>19</sup> Para fundamentar suas discussões, Setton parte do conceito de hibridismo, apresentado por Garcia-Canclini, que analisa o papel da cultura da modernidade na formação de uma nova prática socializadora, distinta das demais.

Entretanto, ao se passar à escala individual de análise, levando em conta o caráter flexível do *habitus* e a sua relação dialética com as conjunturas/situações, não se pode deduzir que um indivíduo específico necessariamente agirá e incorporará as disposições de sua posição social. Considerando essa limitação, destacada por Lahire e Setton, ressalta-se que a inserção social não se resume a uma única e bem definida posição social, havendo diferenças sutis entre os indivíduos aí localizados; que o sujeito está aberto a múltiplas e até contraditórias influências; e que há a possibilidade de ocorrer falhas no processo de socialização e transmissão do *habitus* de classe ao *habitus* individual, fazendo com que esse se comporte na situação concreta de ação de forma distinta da esperada.

Em tornos dessas discussões, especialmente a partir de Bernard Lahire, diferentes estudos oferecem, de forma crítica, prolongamentos à perspectiva bourdieusiana, reconhecendo as suas contribuições macrossociológicas, mas avançando na proposição de pressupostos e análises empíricas de uma sociologia em escala individual.

Dessa forma, em primeiro lugar, é reconhecida a contribuição de Bourdieu para a interpretação geral das correlações estatisticamente observáveis entre as posições sociais, as ações e escolhas individuais, apontando para probabilidades e tendências quando se considera dados agregados, conforme ressalta Nogueira, C. (2004).

Levando em conta as diferenças de comportamento dos sujeitos segundo a posição social de origem, os limites e possibilidades associadas às diferentes condições objetivas de existência, o impacto central da herança cultural familiar nos investimentos e estratégias educativas mobilizadas, os diferentes objetivos na escolarização dos sujeitos, entre outros fatores, compreende-se que os diversos estudos da abordagem macrossociológica, influenciados pela perspectiva bourdieusiana, trazem uma série de elementos para se pensar a escolha do curso superior.

Entretanto, reconhece-se também o esforço de Setton (2002a, 2009, 2012, 2015, 2016) em analisar simultaneamente fenômenos micro e macrossociológicos, a partir da noção de *habitus* de Bourdieu. Ao se dedicar a atualizar tal teoria em universos empíricos historicamente específicos, a autora brasileira busca

compreender o complexo processo de socialização na contemporaneidade e a incorporação de disposições híbridas de *habitus*.

Suas discussões contribuem para o entendimento das variações na constituição dos *habitus*, na medida em que analisa a posição social originária e os recursos disponíveis, mas destaca também o papel de outras instâncias socializadoras, para além da escola e da família, na produção de valores e referências que constituem um sistema de princípios híbrido, que pode funcionar a partir da lógica da fusão (SETTON, 2016), em um contexto marcado pela forte circularidade de valores institucionais.

Dito isso, a partir de uma leitura relacional e dialética das discussões de Bourdieu, que reconhece o papel ativo dos sujeitos na contemporaneidade, e assumindo o uso desse instrumento metodológico para a compreensão de uma realidade social específica e das experiências dos sujeitos de pesquisa, Setton (2015, 2016) contribui para os estudos que se atentam para os mecanismos e estratégias formadores dos *habitus*, considerando os aspectos diacrônicos e sincrônicos das trajetórias individuais e sociais singulares.

Portanto, conforme apresentado a seguir, embora as discussões apresentadas nesse capítulo tenham especificidades, contribuem significativamente para os interesses da presente investigação, que buscará responder aos compromissos teóricos que assume, apesar do incipiente amadurecimento teórico do pesquisador e das suas condições efetivas de realização.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS

Entendendo as especificidades da pesquisa e da produção de conhecimentos científicos em ciências humanas e mais especificamente no campo da educação, na presente investigação, buscou-se uma consistência teórico-metodológica, por meio da formulação clara dos objetivos, e da adequação das metodologias e instrumentos de coleta de dados ao problema de pesquisa e ao referencial teórico.

Pretende-se analisar e interpretar a complexidade de fatores em jogo na definição das trajetórias escolares de estudantes matriculados<sup>20</sup> no 3º ano do Ensino Médio de duas instituições privadas de Alfenas/MG, a partir especialmente das contribuições de Pierre Bourdieu e de outros(as) autores(as) da Sociologia da Educação, mencionadas no capítulo 1 e levantadas por meio da revisão de literatura, primeira técnica de coleta de dados utilizada.

Dito isso, a seguir são apresentados, de forma sistemática, os principais pressupostos da investigação, iniciando-se pelo tema e pelo problema de pesquisa, passando pelos objetivos geral e específicos, e finalizando com a metodologia. Cabe mencionar também que a Escola 1 e a Escola 2, *loci* de pesquisa, foram selecionadas inicialmente por representarem as instituições alfenenses com as maiores notas e índices de aprovação no Enem 2015, e serão caracterizadas detalhadamente no presente capítulo, a partir particularmente de informações levantadas por meio da observação participante, realizada entre os meses de setembro e novembro de 2016.

#### 3.1 A DEFINIÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE PESQUISA

---

<sup>20</sup> Justifica-se que tais sujeitos foram selecionados(as) por meio do cruzamento de dados obtidos pela observação participante e pelo questionário, e constituíram o público-alvo para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Considerando as discussões de André (2001) sobre o rigor e qualidade da pesquisa em educação, levou-se em conta as condições reais de produção do conhecimento, relacionadas ao tempo de pesquisa e aos desafios e limitações em relação à uma maturidade teórica e epistemológica em construção sobre as temáticas trabalhadas.

O tema central da presente investigação refere-se às trajetórias escolares de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de duas instituições privadas no município de Alfenas/MG. Segundo Nogueira, C. e Fortes (2004), analisando os estudos dessa temática na Sociologia da Educação contemporânea,

Quando se fala em trajetórias escolares, o “ponto” em questão é o aluno e o espaço de referência é o sistema de ensino. Trata-se, então, em primeiro, de se caracterizar a direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para a realização de seus percursos escolares dentro dos sistemas de ensino (NOGUEIRA, C.; FORTES, 2004, p.59).

Portanto, para as investigações pretendidas, entende-se como trajetória escolar o percurso percorrido pelos(as) estudantes dentro dos sistemas de ensino, caracterizados por níveis hierarquizados que oferecem conhecimentos e conferem títulos com valores sociais e prestígio distintos.

Dito isso, a presente pesquisa se propõe a tomar o 3º ano do Ensino Médio como recorte principal da etapa de ensino analisado, considerando o seu papel na hierarquia da educação básica brasileira, relacionado aos conhecimentos que oferece e o valor social e simbólico do título que confere<sup>21</sup>. Os atuais marcos legais para a oferta dessa etapa, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), definem como identidade do ensino secundário na educação brasileira e suas finalidades,

(...) o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação

---

<sup>21</sup> Assiste-se a uma ampliação das vagas no Ensino Superior brasileiro e um aumento da escolaridade média do brasileiro, que atingiu 10,1 anos em 2015, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE). Todavia, considera-se que ainda há diferenças significativas na escolaridade dos classes e frações de classes que compõem a população brasileira, principalmente entre as classes superiores e médias, objetos da presente investigação, e os estratos mais baixos, que permanecem encontrado uma série de dificuldades para se manter na escola e concluir o Ensino Médio, por exemplo.

ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar o seu aprendizado (BRASIL, Ministério da Educação. 2006, p. 7).

Tomando as finalidades descritas, entende-se que o 3º ano do Ensino Médio, como etapa final dessa etapa de ensino regular, traz elementos significativos para se analisar, sobretudo a continuação da trajetória escolar do(a) estudante rumo ao ensino superior, visto que o acesso a este nível tem como um dos requisitos a conclusão do ensino médio, social e simbolicamente representada pelo seu certificado.

Nesse sentido, Mendes (2011), analisando o histórico da Universidade brasileira, ressalta os artigos 44 e 51 da LDB-1996, que se referem aos cursos de graduação, definindo como critérios de acesso a conclusão do ensino médio e a classificação em processo seletivo, cujas normas de seleção e admissão são estabelecidas pelas instituições de educação superior credenciadas, que devem considerar as orientações curriculares e conteúdos do ensino médio.

Em termos de política educacional, sabe-se que durante os anos 1990, especialmente pelas reformas implementadas na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, houve um sucateamento das universidades públicas brasileiras, acompanhado por um avanço significativo dos estabelecimentos privados de ensino superior, incluindo não apenas universidades, mas os centros universitários, faculdades, escolas e institutos superiores de educação.

Todavia, a partir principalmente do início dos anos 2000 e durante os períodos de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram tomadas algumas medidas para a expansão do acesso ao ensino superior, a se destacar: a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni); a abertura de novos *campi* e de novas universidades federais, relacionadas ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e a que mais interessa às pretensões da pesquisa: a mudança de caráter do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que passou a assumir a função de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior, disponibilizando as vagas, em

especial, no Sistema de Seleção Unificada<sup>22</sup> (Sisu).

Nos últimos anos, além da ampliação das vagas, houve um aumento da procura e uma alteração na própria estrutura do vestibular e de outros processos seletivos. Considerando o caráter classificatório desses exames, em que os(as) aprovados(as) são definidos de acordo com o número de vagas (*numerus clausus*), uma série de escolas privadas têm orientado seus currículos e a própria atuação dos(as) professores(as) ao treinamento para o vestibular/processos seletivos desde a mais tenra idade, trazendo consequências para os(as) estudantes. Segundo Mendes (2011),

Os alunos, que, nada sabem, ou caso saibam, que devem treinar como os atletas treinam para uma olimpíada, também devem seguir o roteiro pré-estabelecido das aulas, das antigas provas de vestibulares, e caso não tenham um bom desempenho, é devido ao fato de que não treinaram o suficiente. Assim, a responsabilidade do desempenho do aluno acaba sendo imputada a ele próprio, e não a um sistema em que a escassez de vagas, a seleção de conteúdo das provas, a formação escolar desigual são apenas “detalhes” implicados na aptidão ou inaptidão do candidato ao vestibular (2011, p.40).

Levando em conta a inter-relação entre tais transformações ocorridas em nível nacional e as especificidades locais das instituições e desse referido nível de ensino, compreende-se a complexidade dos fatores em jogo na definição das trajetórias pessoais e escolares dos(as) estudantes, as percepções e expectativas destes(as), dos seus familiares e dos demais agentes escolares (professores(as), coordenadores(as)).

Ao se considerar especialmente o processo de escolha do curso superior,

---

<sup>22</sup> Tal sistema eletrônico, disponibilizado e aprimorado anualmente pelo Ministério da Educação, apresenta-se como o principal meio para que o(a) estudante se inscreva para concorrer às vagas disponibilizadas em instituições públicas de ensino superior, tendo como base o desempenho no Enem. O Sisu, sobretudo nos últimos anos, tem substituído os vestibulares tradicionais de várias instituições e ofereceu no primeiro semestre de 2017, segundo informações do sítio eletrônico do MEC, 238.397 vagas em 131 instituições públicas de ensino superior. Destarte, para as pretensões da pesquisa, entende-se que o Sisu, pela amplitude de vagas ofertadas e pelo seu próprio funcionamento, poderá trazer contribuições significativas para as análises das estratégias mobilizadas pelos sujeitos na definição inicial do projeto de estudo e de prolongamento da escolarização, no nível superior.

momento decisório crucial dessas trajetórias, tal como apresenta Nogueira, C. (2004), certas pesquisas têm observado as possíveis correlações existentes entre as percepções e expectativas dos sujeitos, os *habitus* e as projeções familiares, que se relacionam à posição ocupada na estrutura social e à transmissão de uma herança cultural.

Sendo assim, a presente investigação debruça-se sobre trajetórias escolares daqueles(as) estudantes provenientes de classes médias e superiores de Alfenas/MG. A questão-chave da pesquisa é a possível inter-relação entre os *habitus* dos (as) estudantes, a herança cultural familiar e as estratégias mobilizadas por eles na definição e concretização do projeto de estudo superior (escolha de curso e instituição). Para tanto, a princípio, seria feita uma análise no espaço temporal entre a realização do Enem, a divulgação dos resultados e as “escolhas” feitas no processo de inscrição e seleção do Sisu.

Porém, levando em conta as condições objetivas de realização da pesquisa e os dados levantados por meio dos questionários, optou-se por analisar o período anterior e as semanas subsequentes à realização de tal exame, já que além de se mostrar inviável o acompanhamento mais sistemático do processo de inscrição e seleção dos(as) estudantes no Sisu, os dados apontaram para dinâmicas específicas nas escolas investigadas, que serão detalhadas nos próximos capítulos.

Entretanto, para o levantamento de informações sobre a efetivação ou não das escolhas inicialmente apontadas no questionário, além das entrevistas semiestruturadas, foram feitos levantamentos por meio de conversas informais e das redes sociais, que se apresentaram como uma ferramenta importante para reforçar algumas hipóteses levantadas ao decorrer da investigação.

Por fim, entendendo que, em termos estatísticos, grande parte dos(as) estudantes provenientes de instituições da rede privada de ensino encontram a definição de seus projetos de estudos (escolha do curso e instituição de ensino superior) influenciada em função da satisfação/atendimento dos projetos educativos familiares, levantou-se a hipótese inicial de que, em suas trajetórias escolares, os(as) estudantes participantes tendem a correlacionar a herança cultural familiar, a distinção e o *habitus* de classe, tal como apresentado em Bourdieu, às estratégias mobilizadas por eles(as) para a definição e concretização desse projeto, a partir principalmente das escolhas iniciais de cursos historicamente mais hierarquizados e

com diplomas socialmente mais reconhecidos e representativos das três grandes áreas de conhecimento, a saber: Direito, Medicina e Engenharias<sup>23</sup>.

### 3.2 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Utilizou-se predominantemente para a presente investigação a metodologia qualitativa<sup>24</sup>, dividida em uma fase bibliográfica e outra empírica, considerando referenciais teóricos da Sociologia da Educação já mencionados e os instrumentos para coletas de dados e informações apresentados abaixo. Levando em conta que envolveu a participação pessoal de seres humanos como sujeitos de pesquisa e atendendo às normas da Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde, que possui caráter transdisciplinar, foi feita a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, contendo todas as documentações e termos necessários, e emitido o parecer consubstanciado pelo relator *ad hoc* do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade, apresentado no anexo A.

Nessa etapa de submissão do projeto, foram elaborados também os Termos de Anuência (apêndices A e B), documentos nos quais as duas instituições escolares coparticipantes, a Escola 1 e a Escola 2, autorizaram, por meio da assinatura dos devidos responsáveis, a realização da pesquisa e a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa. Para isso, as instituições foram visitadas previamente pelo pesquisador, acompanhado pelo orientador, que entraram em contato com a equipe gestora para a apresentação do projeto de pesquisa e solicitação de permissão para

---

<sup>23</sup> Embora haja diferenças significativas entre os diferentes cursos de graduação e carreiras profissionais que compõem a área da Engenharia em geral, entende-se que nas Ciências Exatas, tais cursos estão entre os mais concorridos nos processos seletivos, incluindo o Enem. Destarte, optou-se metodologicamente em agrupá-los sob a categoria “Engenharias”, buscando destacar a sua posição significativa na hierarquia das diferentes áreas do conhecimento.

<sup>24</sup> Por metodologias de pesquisa qualitativa, entende-se como: (...) aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2014, p.22).

o desenvolvimento desta, considerando os aspectos éticos, o resguardo da segurança e bem-estar dos referidos sujeitos.

Ademais, foi respeitado o trâmite legal do processo e a coleta de dados *in loci* esteve condicionada à emissão de parecer favorável pelo relator membro e aprovação do referido Comitê de Ética em Pesquisa, que ocorreu no mês de setembro de 2016.

### 3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

A primeira técnica utilizada para a coleta de dados foi a revisão de literatura em livros, artigos acadêmicos e teses, considerando a sua importância, como apresenta Laville e Dionne (1999), para a reformulação adequada do problema de pesquisa, objetivando os caminhos e as intenções, além das reflexões teórico-conceituais e práticas da investigação. Tal técnica envolveu inicialmente a pesquisa-exploratória, que segundo Groppo e Martins (2006), aparece como o procedimento de levantamento de informações disponíveis sobre o tema da pesquisa, seja em bibliotecas, na Internet e por meio de conversas informais com pesquisadores(as) da área.

Nesse sentido, foi feito o levantamento de produções acadêmicas sobre a temática nos bancos da *“Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBCT), e do *SciELO* (Scientific Electronic Library Online). Tendo como único critério a seleção de produções de pesquisadores(as) brasileiros(as), a busca foi feita utilizando-se as seguintes palavras-chave: *“trajetórias escolares”* (1.095 produções encontradas), *“trajetórias escolares e ensino médio”* (139 produções encontradas), *“fracasso escolar”* (447 produções encontradas), *“sucesso escolar”* (421 produções encontradas), *“sucesso escolar e ensino superior”*, (44 produções encontradas), *“fracasso escolar e ensino superior”* (27 produções encontradas).

A partir desse levantamento, foi possível identificar as lacunas existentes principalmente no campo da Sociologia da Educação que se referem às temáticas destacadas. Da pesquisa exploratória, foi selecionado e sistematizado, na forma de

fichas bibliográficas, 10 trabalhos<sup>25</sup>, incluindo teses e dissertações de diferentes programas de pós-graduação em Educação e em Sociologia, que contribuíram para o acúmulo de novas informações, refinamento teórico-conceitual e metodológico.

Além da pesquisa-exploratória, no primeiro ano de mestrado, foi feita a leitura e sistematização das principais discussões das seguintes obras: “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), “A distinção: crítica social do julgamento” (BOURDIEU, 2007b), “A escolarização das elites: Um panorama internacional da pesquisa” (ALMEIDA; NOGUEIRA, M.A. (Org.), 2002), “Escritos de Educação” (BOURDIEU, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f), “Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior” (NOGUEIRA, C. 2004), “Família & escola: novas perspectivas de análise” (ROMANELLI; NOGUEIRA, M.A.; ZAGO, 2013), e “Socialização e individuação: A busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação” (SETTON, 2016).

Já a observação participante<sup>26</sup>, foi realizada como o primeiro instrumento de coleta de dados e informações *in loci*, pelo qual o pesquisador se inseriu nas atividades escolares junto aos(às) estudantes e demais sujeitos, tendo a oportunidade de estabelecer um primeiro contato e observar, a partir de situações diversas, os seus comportamentos, as práticas pedagógicas, discursos e vivências cotidianas.

Buscando sistematizar os elementos observados, foi utilizado um diário de campo, em que se registrou os acontecimentos, emoções e falas observadas diante dos contextos específicos. Para legitimar a presença no grupo, respeitando a dinâmica e formalidades das instituições, o pesquisador buscou observar não apenas as salas de aula, mas também o recreio e outros espaços informais, como a

---

<sup>25</sup> A partir do levantamento bibliográfico nos bancos digitais mencionados e das buscas feitas, tais trabalhos, além de terem sido produzidos na última década, tinham objetos de pesquisa que se referiam ao ingresso no Ensino Superior, particularmente por meio do Enem, e focavam nas trajetórias escolares de estudantes do Ensino Médio.

<sup>26</sup> Segundo André (2001), a observação participante aparece como um instrumento de pesquisa, típico da antropologia, que procura coletar informações válidas e confiáveis, sendo considerada uma das principais abordagens para o estudo de comportamentos complexos e daqueles de natureza não-verbal.

sala dos(as) professores(as) e da coordenação pedagógica<sup>27</sup>, e os horários de entrada e saída. Sendo assim, considerou-se a importância destes espaços de sociabilidade, ricos em informações e em discursos, visando estabelecer um maior diálogo tanto com os(as) estudantes quanto os(as) demais agentes escolares.

A inserção no cotidiano das escolas ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2016, entendendo a importância de se observar as rotinas, discursos, expectativas e tensões nas semanas anteriores à realização do Enem, agendado para os dias 05 e 06 de novembro do referido ano, mas também nas semanas posteriores, quando ocorreu a divulgação de gabaritos provisórios das questões objetivas. Entende-se que esse período<sup>28</sup> foi decisivo, na medida em que estratégias foram sendo mobilizadas de acordo com os desempenhos e acertos no exame, embora o resultado final e da redação fossem divulgados em momento posterior, no início do ano seguinte.

Assim, acredita-se que a coleta das informações em campo permitiu identificar provisoriamente os(as) estudantes que, pertencentes às classes médias e superiores do município, tinham como escolhas iniciais cursos historicamente mais hierarquizados e com diplomas socialmente mais reconhecidos.

Ademais, entendendo a complementariedade com outras técnicas de pesquisa e o interesse em aprofundar as características das trajetórias dos(as) estudantes, durante o final do período de observação, no mês de novembro, foi disponibilizado a esses(as) um questionário socioeconômico e escolar autoaplicável e estruturado com questões predominantemente fechadas, que poderia ser respondido juntamente à família para facilitar a compreensão e para o esclarecimento de dúvidas.

---

<sup>27</sup> Entende-se, conforme apresentado por Bourdieu e Passeron (2014), que os recursos pedagógicos dos profissionais da educação, como a avaliação, e outros fatores associados, contribuem para explicar a legitimação e reprodução de privilégios socialmente condicionados, transformados em méritos, dons e talentos individuais.

<sup>28</sup> No referido período de observação, foi feito um acompanhamento sistemático das duas instituições privadas, que foram visitadas regularmente em oito semanas seguidas, buscando-se observar tanto as turmas do 3º ano do Ensino Médio quanto do cursinho preparatório, principalmente na Escola 1. Contudo, as observações *in loci* foram utilizadas como forma de exploração do campo, contribuindo para a descrição destes espaços, embora menos minuciosa que uma etnografia.

Os questionários<sup>29</sup> foram entregues aos sujeitos de pesquisa nas semanas seguintes<sup>30</sup> e o roteiro, que havia sido elaborado previamente, está apresentado no apêndice D. O conteúdo foi pensado a partir dos objetivos da pesquisa e dos conceitos adotados, levando em conta também a população-alvo, definida com o apoio das informações levantadas durante a observação participante, e composta por estudantes da única turma de 3º ano da Escola 1 e de duas turmas de 3º ano da Escola 2.

Para a elaboração e para aplicação do questionário estruturado, foram considerados procedimentos apresentados por Günther (2003), como a realização de um pré-teste do instrumento, adequação aos recursos disponíveis (tempo e dinheiro) e ao contexto social da aplicação. Atentou-se também à estrutura lógica e dimensionamento do instrumento, levando em conta a importância de se reduzir os custos mentais para as respostas, a possibilidade da desistência a qualquer momento, a sequência das questões de perguntas mais gerais às mais íntimas e específicas, e a adequação da linguagem usada na formulação destas, para se evitar ambiguidades.

O roteiro buscou mapear informações mais detalhadas sobre o perfil destes(as) estudantes (idade, naturalidade, moradia), sobre a família (renda familiar mensal, composição familiar, escolaridade e profissão dos membros da família), sobre as trajetórias escolares (tipos de escolas frequentadas, ocorrência de reprovação e escolha do curso e instituição de ensino superior), relações com a atual escola e hábitos culturais.

Entendendo a formação cultural das classes e dos gostos, tal como apresentado em “A distinção: crítica social do julgamento” (BOURDIEU, 2007b), a partir do levantamento dessas informações, foi possível obter dados mais específicos sobre o perfil socioeconômico e cultural das famílias, o grau de

---

<sup>29</sup> Segundo Günther (2003), o questionário aparece como o principal instrumento para levantamento de dados por amostragem, sendo um conjunto de perguntas que permitem a coleta de opiniões, interesses, bem como aspectos biográficos ligados à origem social e educacional, apresentando vantagens em relação à qualidade dos dados obtidos.

<sup>30</sup> Justifica-se que os questionários foram entregues na Escola 1 no dia 24 de outubro de 2016 e na Escola 2, no dia 25 de outubro de 2016. Foi solicitado aos(às) respondentes que fizessem a devolução em no máximo 7 dias, sendo que o pesquisador esteve presente em dias alternados para o recebimento.

envolvimento e investimentos dos pais na escolarização e nas trajetórias escolares. Tais dados, apresentados no capítulo 3, contribuíram para se investigar os mecanismos macrossociológicos de legitimação das hierarquias culturais e sociais, a partir do entrelaçamento de capitais na forma do *habitus*.

Para as informações quantitativas do questionário, foi feita a análise nos meses de novembro e dezembro de 2016, a partir da atribuição de chaves de codificação e ordenação em categorias, utilizando-se de procedimentos e *softwares* específicos para a organização, tabulação e digitação dos dados. Após essa etapa prévia, foi feita a descrição dos dados e do comportamento das variáveis, além da apresentação visual dos elementos de caracterização do perfil dos estudantes em quadros, apresentados ao final.

Feito isso, foram elaborados e aplicados os roteiros para as entrevistas semiestruturadas individuais, tendo definido um público mais restrito de estudantes, a partir de trajetórias escolares e perfis identificados por meio da observação participante e do questionário.

Compreende-se que tal técnica foi utilizada como procedimento complementar para captar informações que não foram levantadas pelos questionários, mas também para ilustrar a importância de se utilizar a noção de *habitus* de Bourdieu como um instrumento metodológico para a compreensão de uma realidade social específica, correlacionando aspectos macro e microssociológicos, tal como apresenta Setton (2015).

Além da possibilidade de não haver uma linearidade entre *habitus*, distinção e herança de classe, hipótese inicialmente apresentada, foi reconhecida a importância de se considerar outros fatores, para além do âmbito familiar, para interpretar e analisar as trajetórias individuais singulares em classes que apresentam regularidades, mas também especificidades que precisam ser investigadas.

Considerando a escolha dos cursos e instituições mais reconhecidas como elementos importantes, a princípio seriam selecionados para as entrevistas 6 a 8 sujeitos, sendo inicialmente um estudante do sexo masculino e uma estudante do sexo feminino<sup>31</sup> para cada curso desejado (Medicina, Direito e Engenharias), além

---

<sup>31</sup> Bourdieu e Passeron (2014) analisam o sistema educacional francês dos anos 1960, tomando as possibilidades das chances escolares de acordo com matrizes de cultura,

de dois outros(as) estudantes identificados(as) por desejarem outros cursos<sup>32</sup>.

Todavia, levando-se em conta os desafios de realizar o deslocamento do olhar de uma perspectiva macro para uma microsociológica, mas também as condições objetivas de realização da pesquisa, foram feitas apenas 4 entrevistas (2 de cada instituição escolar), sendo três com estudantes do sexo feminino e um estudante do sexo masculino, que tiveram respectivamente como escolhas os seguintes cursos e instituições: Odontologia- Universidade A; Biologia- Universidade A; Engenharia Química- UFRJ; e Medicina- UFMG.

A seleção desses sujeitos foi feita a partir da identificação de especificidades em suas trajetórias escolares e do interesse demonstrado em participar dessa etapa da pesquisa. Ocorridas no primeiro semestre de 2017 e gravadas com o consentimento dos(as) entrevistados(as), tais entrevistas foram transcritas e analisadas no capítulo 4.

Conforme observado por Alves e Silva (1992), a entrevista aparece como um instrumento de coleta de informações qualitativas que permite o acesso a dados objetivos e subjetivos dos sujeitos, que também são protagonistas e possuem intenções ao participar. Destarte, foram utilizados alguns procedimentos para a condução destas de forma a não induzir respostas e facilitar a interação: o aquecimento, buscando estabelecer o vínculo com o(a) entrevistado(a); a apresentação pessoal do pesquisador, dos objetivos da pesquisa em geral e dos(as) entrevistados(as) (jovens estudantes); utilização de questão desencadeadora e adaptação da linguagem ao público-alvo; e devolução do conteúdo da entrevista após a transcrição aos(às) entrevistados(as).

Considerando os referenciais teóricos da Sociologia da Educação, o roteiro das entrevistas, apresentado no apêndice E para fins de registro, buscou obter evidências do tema em questão no discurso e nas representações dos(as)

---

como o sexo, e identificam que em condições iguais, havia restrições da escolha dos estudos vislumbrados pelas mulheres. Destarte, embora considere-se que há diferenças significativas entre a realidade brasileira atual e a realidade e momento histórico analisados pelos autores, tinha-se a hipótese inicial, não confirmada, de que, em termos de regularidade, os investimentos, expectativas familiares e projetos de estudos variam entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino.

<sup>32</sup> Compreendia-se inicialmente a importância de se investigar como estes(as) escapam a um percurso esperado, já que suas trajetórias escolares trazem elementos significativos para pensar a questão do desajustamento entre as condições objetivas e subjetivas.

entrevistados(as), visando identificar as estratégias escolares mobilizadas e as escolhas feitas pelos(as) estudantes meses após a divulgação dos(as) candidatos(as) selecionados(as) no Sisu. Além disso, levou em conta a possível influência das projeções familiares (herança cultural) e de outras instâncias socializadoras na constituição das disposições de seus *habitus*, vividos na prática por um processo dialético, em que esses valores e referências são incorporados, codificados e materializados por esses(as) nas escolhas efetivamente feitas e que poderiam escapar ao esperado em termos de regularidade.

### 3.4 MODELOS DE ANÁLISE

A análise de conteúdo aparece, segundo Moraes (1999, p. 8), como uma técnica de análise usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda uma classe de documentos e textos, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, que ajudam a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Para isso, foi utilizada a análise de conteúdo para interpretação dos dados oriundos do questionário, visto que as primeiras etapas dessa técnica, a ordenação, categorização e apresentação dos dados em quadros são desprovidas de poder explicativo. Dessa forma, foram interpretados a partir de fundamentos teóricos sobre a temática, buscando contribuir para a significação das relações percebidas entre as diversas variáveis levantadas, como a relação entre o capital cultural familiar e o curso desejado, por exemplo.

Além disso, como os dados textuais e informações advindos da observação participante e das entrevistas semiestruturadas chegaram ao investigador em estado bruto, foi necessária uma série de procedimentos da técnica de análise de conteúdo qualitativa, para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a pesquisa.

Entre esses procedimentos, apresentados por Laville e Dionne (1999, p.216), pode-se destacar como fase preparatória, a organização do material (transcrição, ordenação e classificação). Para a análise do material das entrevistas em si, foi feito

o recorte dos conteúdos, visando à constituição de unidades de sentido e temas a serem analisados; a utilização de modelo fechado para a definição de categorias, a partir daquelas noções e conceitos elaborados pelo referencial teórico já mencionados; categorização analítica final e interpretação qualitativa do *corpus* constituído por meio da estratégia do emparelhamento, associando os dados recolhidos ao modelo teórico de Bourdieu e de outros (as) autores (as) da Sociologia da Educação, buscando identificar se há verdadeiramente uma correspondência entre as características das trajetórias escolares identificadas e observadas, e a construção teórica e conceitual.

### 3.5 A CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO

Os *loci* para a pesquisa foram duas escolas privadas de Alfenas, município localizado no sul de Minas Gerais e que apresentava uma população estimada em 2016 de 79.222 habitantes, segundo informações do IBGE<sup>33</sup>. Além disso, aparece como a cidade polo da microrregião<sup>34</sup>, que conta com mais de 225.000 habitantes distribuídos em uma área de 4.987,469 km<sup>2</sup>, sendo formada por doze municípios<sup>35</sup>.

A economia do município está baseada na agropecuária, destacando-se a produção de café, no comércio varejista, considerado bem diversificado, e em outros serviços, principalmente aqueles voltados ao público universitário, que representa uma parcela significativa da população.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=310160>>. Acesso em: 05 jul.2017.

<sup>34</sup> Segundo a definição do IBGE, as Microrregiões, definidas como parte de Mesorregiões, apresentam algumas especificidades em relação à organização do espaço, à estrutura de produção (agropecuária, industrial, extrativismo mineral), configurando relações sociais e econômicas particulares. Além dessas especificidades, o espaço microrregional identifica-se pela interação entre as áreas de produção e os locais de beneficiamento e atendimento às populações, por meio do comércio e setores sociais básicos. Destarte, as microrregiões são constituídas, segundo as definições do IBGE, pelas relações de produção, distribuição, troca e consumo, organizando o espaço a nível micro ou local.

<sup>35</sup> Além de Alfenas, a microrregião é formada por Alterosa, Areado, Carmo do Rio Claro, Carvalhópolis, Conceição da Aparecida, Divisa Nova, Fama, Machado, Paraguaçu, Poço Fundo e Serrania.

Alfenas apresenta uma posição central na referida região, especialmente em relação aos seus estabelecimentos comerciais, equipamentos públicos e privados de saúde e à sua rede escolar, na qual se destacam as instituições de Ensino Superior. Além de dois *campi* avançados de uma instituição pública de ensino superior, a Universidade A, fundada em 1914 e transformada em universidade federal no ano de 2005, o município conta com o primeiro *campus* universitário de uma instituição privada de ensino superior, a Universidade B, fundada em 1972, além de polos de outras instituições (Unopar, UNINTER e UNIP) que oferecem cursos EaD.

Entretanto, para as pretensões da pesquisa, considera-se que a Universidade A e Universidade B aparecem como as principais instituições de ensino superior do município, em especial, por serem referências locais e regionais, e pelos diferentes cursos de graduação e pós-graduação que ofertam<sup>36</sup>, além de outras atividades que envolvem a população local, como hospital universitário, clínicas odontológicas, projetos de extensão, entre outras ações.

Conforme levantado por meio da observação e dos questionários aplicados, cabe mencionar também que uma parcela considerável dos(as) estudantes tem como escolhas cursos ofertados nessas instituições, a se destacar Medicina, Odontologia, Farmácia e Direito, que aparecem entre os mais concorridos e com um prestígio entre a população local, principalmente.

Em relação à rede escolar de educação básica, o município de Alfenas/MG conta, no momento da pesquisa, com seis instituições públicas e cinco instituições

---

<sup>36</sup> No campus Alfenas da Universidade B, são ofertados os seguintes cursos de graduação: Administração, Administração FGV, Agronomia, Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Estética e Cosmética, Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia e Psicologia. Além disso, o *campus* conta com três MBA's, doze Especializações e com programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, três em nível de Mestrado e três de doutorado. Já nos dois *campi* avançados da Universidade A, são ofertados os seguintes cursos presenciais de graduação: Biomedicina, Biotecnologia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas (Bacharelado), Ciências Biológicas (Licenciatura), Ciências Sociais (Bacharelado), Ciências Sociais (Licenciatura), Enfermagem, Farmácia, Física (Licenciatura), Fisioterapia, Geografia (Bacharelado), Geografia (Licenciatura), História (Licenciatura), Letras (Licenciatura), Matemática (Licenciatura), Medicina, Nutrição, Pedagogia (Licenciatura), Odontologia, Química (Licenciatura) e Química (Bacharelado com Atribuições Tecnológicas). Ademais, a instituição conta com 23 programas de Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, sendo quatro de doutorado, dezesseis de mestrado acadêmico e três de mestrado profissional.

privadas que ofertam Ensino Médio, sendo uma confessional. Segundo informações do Censo Educacional de 2015<sup>37</sup>, o município contava com 246 docentes, tendo sido feitas 2.771 matrículas no Ensino Médio, dentre as quais 578 referiam-se às escolas privadas.

Levando em conta tais aspectos, que contextualizam de forma resumida o município em âmbito local e regional, especialmente em relação à presença significativa de duas instituições de Ensino Superior, serão apresentados a seguir os critérios utilizados para a escolha das instituições privadas.

### 3.5.1 A seleção das instituições privadas

O critério inicial adotado para a seleção das instituições foi os resultados/*ranking* do Enem 2015 por escola<sup>38</sup>, que, conforme definições do Inep em seu sítio eletrônico oficial, referem-se às médias de desempenho dos(as) estudantes por unidade escolar, tomando os seguintes indicadores: médias de desempenho para cada área do conhecimento e pela redação; distribuição percentuais dos(as) estudantes participantes da escola nos níveis de desempenho em cada área; indicadores contextuais, relacionados às características das escolas, ao nível socioeconômico dos(as) estudantes, à formação do quadro docente e o indicador de permanência da escola.

Dessa forma, considerando-se algumas análises da Sociologia da Educação, a posição ocupada pelas escolas nesse *rankeamento* tende a ser um dos fatores determinantes para a escolha de estabelecimento, principalmente por famílias de classes mais favorecidas econômica e/ou culturalmente, buscando investir na escolarização destes, visando diferentes fins, como o prestígio financeiro,

---

<sup>37</sup>

Disponível

em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=310160&idtema=156&search=minas-gerais|alfenas|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 28 jun.2017.

<sup>38</sup> No ano de 2015, tal ranking contemplou 14.998 escolas, selecionadas pelos seguintes critérios: mais de dez alunos participantes do Enem do referido e taxa de participação igual ou superior a 50%.

acadêmico, manutenção da herança cultural, entre outros.

Dito isso, para as pretensões da pesquisa, cabe mencionar que em 2015<sup>39</sup>, a Escola 1 teve 51 participantes no Enem, representando uma taxa de participação de 98,08%, ocupando a 850ª posição nesse ranking nacional, com uma média de 607,97 pontos nas provas objetivas e 720,78 pontos na redação. Já a Escola 2, teve 43 participantes no referido exame, representando uma taxa de participação de 97,73%, ocupando assim a 641ª posição, com uma média de 616,38 pontos nas provas objetivas e 726,51 na redação.

Portanto, representavam as duas instituições de educação básica com maiores índices de aprovação e desempenho no município, sendo os resultados amplamente divulgados nos materiais publicitários e nas redes sociais. Entende-se também que são consideradas como as principais do município em termos de qualidade no ensino-aprendizagem, considerando os índices mencionados, mas também pela infraestrutura, corpo docente e pela tradição/prestígio junto à comunidade alfenense.

Além desses critérios, é importante mencionar que no ano de 2015, durante a graduação, realizei estágios supervisionados na Escola 1, sendo, portanto, um espaço já conhecido e observado em outros momentos, no qual conhecia de forma mais próxima apenas dois professores, de sociologia/história e de filosofia, alguns estudantes das turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio, e a coordenadora pedagógica, o que, de certa maneira, facilitou a recepção e a disponibilidade da instituição em contribuir para a investigação, não havendo grandes dificuldades e obstáculos para tal.

Em relação à Escola 2, o orientador da investigação, quando ex-coordenador do curso de Pedagogia da Universidade A, teve contato com os gestores em momentos anteriores para estabelecer parcerias, como a disponibilidade para receberem discentes para a realização dos estágios supervisionados. Além disso, é de conhecimento que alguns gestores e docentes da instituição são egressos da referida universidade, o que pareceu um fator facilitador para que concedessem a

---

<sup>39</sup> Cabe mencionar que em 2017, o Ministério da Educação decidiu não divulgar os resultados do Enem 2016 por escola, realizado pelos sujeitos investigados. As informações apresentadas, portanto, referem-se ao Enem 2015, sendo utilizadas como critérios para a seleção das instituições.

autorização para realização da pesquisa.

Por fim, as duas instituições não serão caracterizadas de forma comparativa, mas pelos critérios já assinalados e por outros, que permitam a compreensão das dinâmicas escolares próprias e de características das trajetórias dos(as) estudantes participantes, visando atingir-se os objetivos propostos.

### **3.5.2 A Escola 1: Aspectos gerais**

A primeira instituição privada de ensino investigada, a Escola 1, foi fundada há 34 anos pelo esforço de um professor local, considerado uma das principais personalidades alfenenses e fundador da Universidade B, mencionada anteriormente. Atualmente, dividida em duas unidades de ensino, é filiada ao Sistema Objetivo, reconhecido nacionalmente, oferecendo turmas dos diferentes níveis da educação básica e um cursinho preparatório para os vestibulares, sendo considerada uma das escolas mais tradicionais da região.

Para as pretensões da pesquisa, a observação participante foi feita na unidade I da referida instituição, localizada na região central do município, em uma das principais vias públicas de entrada, próxima a uma série de estabelecimentos comerciais, como restaurantes, lanchonetes, bancos, consultórios médicos, entre outros.

Na referida unidade de ensino<sup>40</sup>, são realizadas, no período matutino e vespertino, as atividades do Ensino Médio e do cursinho Pré-Vestibular. Tal cursinho, procurado por estudantes egressos(as) da própria instituição, de outras escolas do município e da microrregião de Alfenas, é referência na preparação para os processos seletivos realizados pela universidade privada do município (Universidade

---

<sup>40</sup> Conforme observado, no ano de 2016, eram ofertadas duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e uma turma de 3º ano do Ensino Médio, sendo que as turmas tinham em média entre 25 a 30 estudantes cada. Além dessas, a turma “Pré-Vestibular”, no período que antecedia a realização do processo seletivo da principal instituição privada de ensino superior do município, contava com uma média de 70 a 80 estudantes. No turno noturno, que não foi investigado, há uma turma de Educação profissional (Técnico em Enfermagem).

B), mantenedora da escola.

Em termos de infraestrutura, o prédio conta com quatro andares, nos quais estão distribuídas as salas de aulas, salas de vídeo, salas para realização das avaliações, sala de xerox, sala dos(as) professores(as), sala da diretoria, banheiros, secretaria e portaria. Além disso, no andar superior do prédio, há uma lanchonete, um pátio com mesas e cadeiras, a sala do 3º ano do Ensino Médio, investigada mais detalhadamente na pesquisa, e a sala da coordenação pedagógica.

No pátio, conforme observado, os(as) estudantes das diferentes turmas permanecem durante o intervalo entre aulas, lanchando, ouvindo músicas selecionadas por eles(as) e conversando. Aparece, portanto, como um espaço importante de sociabilidade, marcado por certa divisão entre as turmas dos diferentes anos, sendo utilizado também pelos(as) estudantes do cursinho preparatório, especialmente para a compra de comidas e bebidas.

Em termos gerais, as salas de aula são relativamente grandes e bem equipadas, tanto em relação à qualidade da mobília e dos equipamentos (*Datashow*, computador, quadro branco), quanto às suas instalações elétricas, acústica, iluminação e ventilação, aspectos que, conforme já mencionado em outras pesquisas da área educacional, tendem a contribuir positivamente para a relação ensino-aprendizagem.

Quanto aos aspectos pedagógicos e metodológicos, conforme informações apresentadas no sítio eletrônico da instituição e levantadas em conversas informais, frequentemente são realizadas provas internas das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular e que são utilizadas como principal recurso de avaliação nos quatro bimestres que compõe o calendário letivo anual.

Destacam-se também as avaliações externas, tanto aquelas propostas pelo Sistema Objetivo, quanto simulados preparatórios para diversos processos seletivos. Para o processo seletivo da Universidade B, são aplicados simulados preparatórios em três datas nos semestres; para o Enem, há um simulado organizado pelo sistema de ensino, nos moldes do exame; para os vestibulares de universidades paulistas, como a Unesp e Unicamp, são realizados simulados no segundo semestre, e o Fuvestão, teste simulado do Sistema Objetivo que envolve questões

de vestibulares da Fuvest<sup>41</sup>. Além disso, os(as) estudantes participam das Olimpíadas Brasileiras de Astronomia, Física e Matemática.

Em relação aos projetos e outras atividades extracurriculares, há um projeto literário; debates realizados no salão do júri da Universidade B com a presença dos pais; uma parceria entre a escola e o curso de Psicologia da Universidade B para a realização de orientação vocacional/profissional; o projeto “UniverCidade”, no qual os(as) estudantes visitaram a Universidade B para conhecer os espaços da instituição, além de receberem discentes dos cursos de Medicina das principais instituições locais de ensino superior, já mencionadas, e de ligas acadêmicas desta área. Ao final do ano, é realizado também um projeto de cunho social, o “Projeto Jovens, tudo começa agora com o seu talento”, no qual os(as) estudantes se envolvem em campanhas de solidariedade e fazem apresentações artísticas na praça central do município.

Conforme já mencionado, na condição de etapa final do ensino médio, caracterizado por seu aspecto propedêutico, há um esforço entre as instituições, principalmente privadas, no sentido de orientar os currículos, os(as) docentes, processos avaliativos e projetos voltados à preparação para os processos seletivos de diferentes universidades, visando garantir o bom desempenho e o acesso ao ensino superior pelos(as) estudantes do 3º ano, o que, muitas vezes, contribui diretamente para melhorar o prestígio da instituição perante a comunidade escolar e externa.

No caso da escola 1, a partir dos aspectos observados, entende-se que durante o ano letivo, os(as) estudantes do 3º ano realizaram uma série de avaliações e atividades voltadas, em especial, à preparação para os processos seletivos da Universidade B, sendo um possível fator para a escolha do estabelecimento pelos familiares.

Além disso, observou-se a existência de materiais de divulgação de diversos processos seletivos, dispostos nos espaços da escola, o que pode ser considerado como uma ação importante para disponibilizar aos(às) estudantes informações sobre

---

<sup>41</sup> Com prestígio enorme no país e conhecida pela dificuldade de suas avaliações, a Fuvest é a responsável pela organização e aplicação do vestibular que dá acesso aos cursos da USP.

o acesso ao ensino superior e sobre sua estrutura. Havia também, conforme observado nas experiências de estágio, em conversas informais e durante a pesquisa *in loco*, um esforço da equipe gestora e dos(as) professores(as) em orientar os(as) estudantes acerca das normas, datas e valores desses processos seletivos e do próprio Enem.

Segundo apresenta Nogueira, C. (2004, p.9), para uma série de estudos sociológicos, o acesso e a posse de um conjunto suficiente, em qualidade e quantidade, de informações sobre o sistema universitário, os cursos e as futuras profissões, variam segundo os meios sociais, sendo um elemento importante para orientar as ações dos(as) estudantes no processo de escolha do curso superior. Nesse contexto, a ação da escola e os resultados obtidos por turmas anteriores parecem ser elementos que contribuem não apenas para incentivar a participação destes, mas também para a mobilização de estratégias e para a autoconfiança dos(as) estudantes quanto à possibilidade de atingirem os resultados esperados nos processos seletivos.

Em relação ao perfil dos(as) docentes, pode-se destacar a presença de profissionais que estão na escola há alguns anos. Ademais, segundo relatos informais, vários(as) professores(as) são responsáveis pela elaboração de questões dos processos seletivos da Universidade B, incluindo a escolha da temática da redação.

Por fim, no que se refere aos(às) estudantes, segundo o ranking Enem 2015, a escola é considerada de nível socioeconômico “muito alto”. Conforme informações do Inep<sup>42</sup>, o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (Inse) se baseia no nível socioeconômico familiar, considerando questionários do Saeb e do próprio Enem, respondidos pelos(as) estudantes.

Os cálculos são feitos a partir do nível de escolaridade dos pais, posse de bens, características do domicílio, renda e contratação de serviços pelas famílias. Há uma escala, dividida em sete níveis, na qual a Escola 1 situa-se entre as escolas do Grupo “Muito Alto”, composto por estudantes concentrados entre os níveis V e VI, e

---

<sup>42</sup>Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf). Acesso em 02 jul.2017.

que representa um conjunto de 3% das instituições públicas e privadas participantes de avaliações à época.

Segundo apresentado, os níveis mais altos indicam que há um quantitativo maior de bens elementares (geladeiras, televisões em cores), bens complementares (DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *Internet*), bens suplementares (freezer, telefones fixos, carros e TV por assinatura), contratação de empregada mensalista ou diarista, renda familiar superior a 5 salários mínimos e escolaridade do pai e da mãe (ou responsáveis) igual ou acima do Ensino Médio e/ou do Ensino Superior. Contudo, a partir especialmente dos dados levantados por meio do questionário socioeconômico e escolar aplicado durante a pesquisa, será feita uma descrição mais detalhada do perfil dos(as) estudantes participantes no próximo capítulo.

### 3.5.2.1 A Escola 1: Uma relação determinante e não tão implícita

A entrada na referida escola para a observação *in loco* ocorreu no mês de setembro, quando foi realizada uma conversa informal com o atual assessor pedagógico<sup>43</sup>, contando com a participação do professor orientador dessa investigação. Além da apresentação do projeto de pesquisa, visando garantir a anuência para a realização desta, o encontro apresentou elementos significativos para se compreender a dinâmica da instituição, sobretudo no que se refere a uma relação determinante e não tão implícita.

O assessor pedagógico, formado em uma instituição federal mineira de ensino superior e à época, coordenador do curso de Educação Física da Universidade B, mesmo que de maneira informal, revelou algumas especificidades sobre o cotidiano da instituição, principalmente no que se refere ao perfil dos(as) estudantes, a relação entre a escola e a família, destacando-se a influência desta sobre os objetivos formativos da instituição e sobre a escolha do curso e da instituição de ensino superior pelos(as) estudantes.

---

<sup>43</sup> Termo utilizado pela instituição para denominar o responsável pela gestão.

Segundo ele, nos últimos anos, a instituição enfrentava dificuldades para atingir melhores desempenhos no Enem e a mantenedora, gestora da Universidade B<sup>44</sup>, ao buscar alternativas para tal situação, convidou-o para assumir a direção da referida unidade de ensino, considerando sua experiência anterior na gestão escolar.

Conforme foi vivenciando o cotidiano da instituição, entretanto, o assessor pedagógico percebeu que era de interesse de grande parte dos familiares que os(as) estudantes fossem preparados(as) para atingir um desempenho satisfatório, sobretudo, nos processos seletivos desta universidade, e não tanto no Enem. Sendo assim, os familiares buscavam, por meio dos seus investimentos escolares, garantir o acesso dos(as) herdeiros(as) aos cursos ofertados nessa instituição, em especial, ao curso de medicina, criado em 1989 e ofertado nos *campi* de Alfenas e de Belo Horizonte.

O curso de graduação em Medicina aparece como o principal da Universidade B, sendo implantados inclusive no município ambulatorios e um hospital universitário, buscando contribuir para formação dos(as) discentes, e que trouxe impactos positivos nos serviços municipais de saúde e fortaleceu o prestígio da instituição perante a comunidade local e regional.

Ademais, com processos seletivos próprios e uma mensalidade inicial, nos primeiros dois períodos, de R\$ 6.768,97<sup>45</sup>, o curso de medicina é um dos mais concorridos. Conforme já mencionado, a Escola 1 apresenta turmas de cursinho preparatório para esse processo seletivo, que é significativamente procurado por estudantes de Alfenas e da região.

Dito isso, a entrada em instituições públicas de ensino superior não era considerada, para muitos pais, como a principal meta a ser atingida. Os motivos para tal preferência, investigados parcialmente na presente pesquisa, são variados, mas parecem estar relacionados à própria condição da instituição, que apresenta uma relação direta, e até mesmo financeira, com a referida universidade. Conforme observado, em vários casos, as famílias apresentam relações pessoais e profissionais com os mantenedores da Universidade B e com a família do próprio

---

<sup>44</sup> Há na escola 1 uma série de materiais informativos que fazem alusão aos processos seletivos desta universidade privada, e inclusive um quadro central na portaria das duas unidades de ensino com a foto do fundador da escola e da universidade.

<sup>45</sup> Valor apresentado no sítio eletrônico da instituição, acessado em julho de 2017.

fundador, já falecido, particularmente por terem membros egressos da instituição ou por trabalharem em alguma instituição do grupo responsável pela gestão da universidade, da escola, do hospital universitário e de outros estabelecimentos, como uma emissora de televisão, de rádio e um hotel local.

Destaca-se também o próprio perfil dos(as) estudantes, que conforme observado no questionário, apresentam certas regularidades em suas trajetórias sociais e escolares, marcadas por condições objetivas próximas, o que implica o reconhecimento de um grupo familiar social e economicamente privilegiado.

Portanto, buscando contribuir para a definição mais precisa dos participantes da pesquisa e para levantar informações que complementassem as mencionadas acima, além da turma do 3º ano, a observação participante foi feita junto à turma do cursinho Pré-Vestibular, especialmente no período temporal que antecedia a realização do processo seletivo da Universidade B.

Nesse período, reforçou-se a percepção de que tal cursinho é procurado majoritariamente por estudantes que buscam o acesso a essa instituição, sendo que os(as) próprios(as) professores(as), em suas aulas e em conversas informais, mostravam-se interessados(as) em pontuar detalhadamente as temáticas que recorrentemente apareciam nos processos seletivos, ressaltando como os conteúdos eram abordados e até mesmo sobre a estrutura das provas

Nos dias que sucederam aos processos seletivos dos *campi* Alfenas e Belo Horizonte da referida universidade, os(as) professores(as) corrigiram as referidas avaliações e comentaram sobre o grau de dificuldade das questões, as “notas de corte” e sobre os(as) aprovados(as). Além disso, ressaltaram o desempenho de estudantes da referida turma do cursinho, mas também do 3º ano do Ensino Médio, investigada mais detalhadamente, demonstrando a satisfação com o desempenho da instituição, como um todo, considerada a principal responsável pela preparação para o referido processo seletivo.

Por fim, cabe mencionar que uma semana após os processos seletivos da Universidade B, com a presença reduzida de estudantes, o cursinho voltou-se à preparação para o Enem. Sendo assim, conforme levantado no período de observação e considerando conversas informais com funcionários(as) da instituição, os(as) estudantes dessa turma eram principalmente egressos(as) de outras instituições ou estudantes da própria escola que estavam há anos tentando

ingressar no curso de medicina da Universidade B, mas que aparentemente, demonstravam uma série de dificuldades para concretizar tais expectativas.

Em contrapartida, os(as) estudantes do Ensino Médio majoritariamente estudavam na instituição há mais de 3 anos e apresentaram um desempenho superior ou próximo aos do cursinho, a se destacar, um estudante entrevistado, que atingiu a primeira colocação no vestibular para o curso de medicina do *campus* Alfenas. Nesse sentido, levantou-se a hipótese que os(as) estudantes do cursinho preparatório apresentavam disposições de *habitus* distintas dos demais do 3º ano do Ensino Médio, fato que contribuiu para a escolha e definição destes últimos como sujeitos da pesquisa.

### **3.5.3 A Escola 2: Aspectos gerais**

A segunda instituição privada investigada, a Escola 2, foi fundada em 1999 na forma de um cursinho pré-vestibular, tendo como idealizadores estudantes do curso de Farmácia da atual Universidade A (pública). Aparece há 3 anos como a instituição alfenense com maior índice de aprovação nas universidades federais do país via Sisu, de acordo com o ranking do Enem.

Atualmente, dividida em duas unidades de ensino, a escola é filiada ao Sistema COC, também reconhecido nacionalmente, contando com turmas dos níveis de ensino da educação básica, além de um cursinho pré-vestibular diurno e noturno, com turmas voltadas ao Enem e a outros processos seletivos, tendo como foco principal cursos de Medicina.

Dito isso, as informações apresentadas são resultado de observação participante realizada na unidade I da referida instituição, localizada na região central do município, tendo como principal referência a Universidade A, situada a 750m de distância.

Nessa unidade de ensino são realizadas as atividades do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, que ocorrem no período diurno e vespertino, contando com duas turmas de 1º ano, 2º ano e 3º ano deste último nível de ensino, que possuem uma média de 30 a 40 estudantes em cada.

Em relação ao cursinho pré-vestibular, com prestígio local e regional por seu alto índice de aprovação via Sisu, principalmente em instituições federais de São Paulo e Minas Gerais, há na unidade I três turmas, sendo uma realizada no período matutino e outra no período noturno, com horas de plantão durante a tarde. Ademais, tais turmas contam com simulados mensais e um calendário letivo que acompanha o do Enem, tendo uma média de 60 a 80 estudantes em cada.

A terceira turma aparece especificamente voltada ao acesso à Medicina, que figura entre os cursos de graduação mais concorridos em universidades privadas e públicas em geral. Ofertado nas principais instituições alfenenses de ensino superior, é reconhecido local e regionalmente como um dos cursos de graduação mais prestigiados e desejados pelos(as) estudantes, conforme investigado na presente pesquisa.

Por esse movimento, a turma Medicina do cursinho é voltada à preparação para o Enem e outros processos seletivos, contando com estrutura e materiais didáticos diferenciados, que incluem um portal com aulas digitais e plantões online. Em termos de currículo e avaliação, são realizadas 42 aulas e simulados semanalmente, sendo o corpo docente estimulado a elaborar questões para esse público mais específico.

Em relação à infraestrutura, a unidade I é esteticamente moderna e significativamente ampla, contando com duas instalações principais e uma quadra esportiva. Na entrada principal, estão localizadas a secretaria, a sala da coordenação pedagógica e da direção, além de um jardim e da sala dos(as) professores(as), bastante equipada e confortável.

No corredor que liga as instalações, está localizado um auditório, onde são realizadas as aulas da turma Medicina do cursinho preparatório, que é equipado com Datashow, ar condicionado e lousa digital, mostrando-se bastante confortável e com ótima acústica.

Próximo a esse espaço, há banheiros, sala de estudos e uma sala 3D, onde os(as) professores(as) fazem gravações de aulas digitais que podem ser utilizadas como forma de reforço ou preparação para as avaliações. Além disso, há duas salas utilizadas pela rede CNA de cursinho de idiomas, parceira institucional da escola, permitindo que os(as) estudantes façam os estudos de inglês e espanhol na própria instituição.

Já na segunda instalação, há um prédio com quatro andares, que conta com elevador para uso principalmente de cadeirantes e funcionários(as). No primeiro andar, há uma lanchonete, um refeitório com várias mesas e cadeiras, além de mesas de *Ping Pong* e de *Pebolim*, configurando um espaço de socialização entre os(as) estudantes das diferentes turmas e do cursinho preparatório. Ao lado do pátio, está localizada a quadra esportiva da instituição, utilizada para a realização das aulas de Educação Física, mas também pela atlética esportiva da escola, que participa de campeonatos externos.

Nos demais andares, estão distribuídas as salas de aula das turmas de Ensino Médio e do Ensino Fundamental II, além dos banheiros utilizados pelos(as) estudantes. Tais salas são novas e amplas, com ótimo acabamento, sendo que todas contam com mobília confortável, dois ventiladores e equipamentos eletrônicos, tais como Datashow e computador. Nesse sentido, em termos gerais, considerando a observação mais detalhada nas salas de aulas das duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, localizadas no andar superior, as instalações elétricas, acústica, iluminação e ventilação me pareceram adequadas para as relações de ensino-aprendizagem.

Em relação aos aspectos pedagógicos, o terceiro ano do Ensino Médio é voltado à preparação intensa para diversos processos seletivos do Brasil, principalmente para o Enem, sendo as metodologias e os conteúdos curriculares direcionados a esses fins. No que se refere ao perfil dos(as) docentes, pode-se destacar a presença de profissionais egressos da Universidade A, havendo inclusive alguns(mas) professores(as) e funcionários(as) que estão em processo de conclusão do curso de graduação nessa instituição de ensino superior, mas que já compõem a equipe escolar.

Quanto às avaliações, são realizadas semanalmente, às segundas-feiras, provas internas das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular. Além disso, há uma avaliação multidisciplinar ao final dos quatro bimestres do calendário letivo anual, compondo assim, os principais instrumentos avaliativos.

Destacam-se também as avaliações externas, particularmente as Olimpíadas Brasileiras de Física e Matemática, e os simulados elaborados pelo Sistema COC. Para o Enem, são realizados três testes, com conteúdos e questões que se baseiam na Teoria da Resposta ao Item, utilizada pelo exame nacional. Considerando-se o

fato de que tal sistema de ensino é paulista, são aplicados também simulados preparatórios para processos seletivos de universidades desse estado, como a Unesp, Unicamp e o Fuvestão, com questões de vestibulares da Fuvest.

Em relação aos projetos e outras atividades extracurriculares, há parcerias consolidadas com a Universidade A, especialmente para a realização de palestras, “aulões” e visitas aos laboratórios e outros espaços universitários, organizadas e incentivadas pelos(as) docentes das duas instituições. Ademais, durante o ano, foram realizadas projetos de cunho social, como visitas a creches na páscoa, ao asilo municipal, com doação de fraldas, além de uma campanha de arrecadação de cobertores no inverno.

Para a orientação vocacional/profissional, além do papel de apoio e escuta assumido pelos coordenadores pedagógicos, especializados em Psicopedagogia, há uma “Feira de profissões”, realizada duas semanas antes do Enem, contando com a participação de profissionais das diversas áreas de conhecimento. Ademais, em diversos espaços da instituição, há materiais de divulgação do Enem e de outros processos seletivos, contribuindo, assim como a Escola 1, para a disponibilização de informações sobre o acesso ao ensino superior, mobilização de estratégias e para a autoconfiança dos(as) estudantes.

Percebe-se que o calendário escolar anual toma como referência principal o Enem, tanto pelas avaliações propostas quanto pelas especificidades do quarto e último bimestre, que é marcado por uma dinâmica peculiar. Os(as) estudantes do 3º ano realizaram, no ano investigado, uma série de avaliações e atividades voltadas principalmente à preparação para tal exame, o que pode ser considerado um possível fator para a escolha do estabelecimento pelos pais.<sup>46</sup>

Além disso, no período em que antecedeu a realização do Enem, a equipe pedagógica organizou um festival, com “aulas-dica”, apresentações musicais e atividades culturais, buscando garantir uma maior tranquilidade aos(às) estudantes das turmas do cursinho e do terceiro ano.

Por fim, em relação ao Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (Inse),

---

<sup>46</sup> Nos questionários, ao serem perguntados acerca do principal fator que motivou a escolha pela instituição por parte dos familiares, os/as estudantes assinalaram a “qualidade do ensino oferecido pela instituição”.

elaborado pelo Inep, a Escola 2 pertencia em 2015 ao Grupo “Alto”, que representava 14% das instituições públicas e privadas do país, e era composto por estudantes concentrados entre os níveis IV e V. Tais níveis indicam que havia na casa dos(as) estudantes, em menor quantidade, bens elementares (geladeiras, televisões em cores e telefones celulares), bens complementares (DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *Internet*), bens suplementares (freezer, telefones fixos, carros e TV por assinatura), não contratação de empregada mensalista ou diarista, renda familiar, em média, inferior a 5 salários mínimos e escolaridade do pai e da mãe (ou responsáveis) igual ou acima do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Entretanto, como já apresentado anteriormente, será feita uma descrição mais detalhada do perfil dos(as) estudantes participantes no capítulo seguinte.

### 3.5.3.1 A Escola 2: A sua relação com a Universidade A

Conforme já mencionado, antes de se consolidar como uma instituição privada de ensino, a Escola 2 era um cursinho de reforço direcionado aos(as) alunos(as) da rede pública, com a cobrança de pequenas mensalidades, sendo realizado em uma escola pública de Alfenas/MG e inicialmente formado por estudantes do curso de farmácia da Universidade A.

Por esses motivos, em sua história, nos últimos 19 anos, tal escola tem relações próximas com essa instituição de ensino superior, que se tornou universidade apenas em 2005 e ampliada com o Reuni, especialmente a partir de 2009. Nesse espaço temporal, conforme levantado em conversas informais com a equipe gestora, o cursinho ganhou repercussão municipal e contribuiu para o acesso de vários(as) estudantes a essa universidade, tornando-se uma referência local e regional na aprovação principalmente nos cursos de farmácia e odontologia.

Com o avançar dos anos e com ampliação da referida universidade pública, estudantes de outros cursos de graduação foram se tornando professores(as), contribuindo para a diversificação do corpo docente e mantendo o cursinho como um espaço formativo de educadores(as). Entre esses(as) educadores(as), alguns

compunham a equipe gestora da instituição privada à época da investigação, incluindo o diretor e o assessor pedagógico.

Sendo assim, para a seleção da Escola 2, essas relações próximas entre as duas instituições foram consideradas como relevantes, tendo em vista que a hipótese inicial, confirmada em parte, era de que os(as) estudantes tivessem suas escolhas iniciais voltadas a cursos ofertados nessa universidade pública do município. Compreendia-se que, embora não pareçam tão determinantes quanto na Escola 1, tais relações poderiam contribuir para a disponibilização de informações sobre os cursos existentes, formas de ingresso e para o próprio contato com a infraestrutura da Universidade A, fator central para a mobilização de estratégias entre os grupos sociais, tal como apresenta Nogueira, C. (2004, p.9).

Contudo, compreende-se que nos últimos anos, tendo se consolidado como a principal instituição local no ranking do Enem, a Escola vem diversificando-se no público de estudantes atendidos(as), sobretudo pela sua ampliação, iniciada há 6 anos, passando de um cursinho preparatório para uma instituição que oferta turmas de todos os níveis da Educação Básica.

Levando-se em conta tais fatos e o próprio movimento de ampliação das vagas pelo Sisu, as diversas demandas e expectativas familiares e dos(as) estudantes, investigadas na observação participante e no questionário aplicado, não se limitam exclusivamente à escolha pela Universidade A como a instituição de ensino superior desejada. Pelo contrário, levando em conta a composição de seus capitais, especialmente econômico e cultural, identificou-se uma tendência em selecionarem uma série de instituições vistas como as “possíveis”, considerando a sua gratuidade e as possibilidades materiais dos familiares em manter os(as) filhos(as) no Ensino Superior, que parecem ser superiores as das classes populares.

Dito isso, entre as menções, há a predominância (aproximadamente três quartos das respostas) de universidades públicas como instituições de preferência entre os(as) estudantes, a se destacar aquelas que estão localizadas próxima à região de Alfenas. Pode-se supor, portanto, que o acesso a um leque mais amplo de instituições públicas, como a UFLA, UNIFEI, UFMG e a própria Universidade A, parece representar outras possibilidades de efetivação de estratégias mobilizadas por esses sujeitos para se atingir o “sucesso escolar”, que não estejam vinculadas apenas à Universidade A e aos seus cursos ofertados.

Por fim, cabe mencionar que, entre 2016 e 2017, a Escola 2 passou a integrar um Grupo Educacional, mantido por uma fundação regional de ensino e pesquisa, formada por uma série de instituições privadas de educação básica e por uma instituição privada de Ensino Superior, do município de Varginha/MG. Conforme levantado em conversas informais, tal centro universitário pretende inclusive abrir um *campus* em Alfenas nos próximos anos, tornando-se assim mais uma instituição a ofertar cursos de graduação no município, relação essa que pode contribuir para alterações na própria escola.

#### **4 A CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: PERFIL SOCIOECONOMICO E CULTURAL, ESTRATÉGIAS FAMILIARES E EXPECTATIVAS ESCOLARES**

Levando-se em conta os procedimentos metodológicos adotados para a presente investigação, descritos anteriormente, buscar-se-á caracterizar de forma mais sistemática as trajetórias escolares dos(as) estudantes das duas instituições privadas de ensino analisadas, a partir das contribuições dos estudos na Sociologia da Educação sobre as temáticas investigadas, tendo como referência principal Pierre Bourdieu.

Conforme já mencionado, os(as) estudantes participantes da pesquisa são da única turma de 3º ano da Escola 1 e de duas turmas de 3º ano da Escola 2, sendo que foram entregues aproximadamente 100 cópias do questionário socioeconômico e escolar, cujo roteiro é apresentado no apêndice D. Desse total, na Escola 1, o percentual de devolução dos questionários respondidos foi de 45,7%, e na Escola 2, 61,4%, totalizando assim um percentual de aproximadamente 60% de recebimento.

Justifica-se também que os dados descritos abaixo, resultantes da tabulação e digitação dos questionários entregues, são apresentados na forma de quadros, no Apêndice F, que se referem aos cruzamentos entre as variáveis e que contribuíram para as análises realizadas.

A partir das informações levantadas, buscou-se inicialmente compreender o perfil socioeconômico e cultural das famílias, tendo em vista o volume e a estrutura dos seus capitais (econômico, cultural, social e simbólico), e a sua relação com as estratégias educativas adotadas, no que se refere ao grau de envolvimento e os investimentos na escolarização dos(as) filhos.

Além disso, considerando-se a importância das diversas instâncias de sociabilidade (família, escola, grupos de pares e mídia) na estruturação dos *habitus* dos(as) estudantes, serão caracterizadas as suas práticas culturais, buscando compreender as relações estabelecidas para com a cultura dita “legítima”, tal como pensado por Bourdieu (1983b, 2007d).

Tal como apresenta Nogueira, M.A. (1995, 2010), retomando as discussões de Bourdieu, a caracterização das estratégias e das trajetórias escolares de

estudantes de diferentes classes sociais deve ser feita em relação umas com as outras. Sendo assim, justifica-se que as análises para as duas instituições sejam feitas concomitantemente, buscando apontar também para os aspectos específicos do público atendido em cada instituição.

Além da maioria das famílias dos(as) estudantes matriculados nas instituições serem mais favorecidas que grupos de posições inferiores no espaço social, como reforça o próprio índice do Enem já mencionado e as informações levantadas na presente pesquisa, compreende-se que a Escola 1 e a Escola 2 são as mais prestigiadas do município e da própria microrregião, especialmente quando observados os índices de desempenho e de aprovação na Universidade A e na Universidade B, principais instituições de ensino superior.

Dessa forma, considerando-se que a definição de elite não se limita exclusivamente aos aspectos econômicos, e o próprio perfil das famílias e dos(as) estudantes, parece plausível considerá-los(as) como “elites escolares” locais, cuja definição mais precisa é apresentada por Brandão (2012):

Por elites escolares entendemos os estudantes que se escolarizam nas escolas que se situam no ápice dos rankings de qualidade de ensino e que, graças ao padrão da formação escolar, tendem a disputar e ingressar nos cursos e universidades de maior prestígio, além de consolidar e expandir um capital social potencialmente importante para sua trajetória socioprofissional (BRANDÃO, 2012, p.71).

Por fim, apesar de algumas considerações mais gerais serem apresentadas nos tópicos, por uma opção metodológica, uma análise das estratégias familiares será feita ao final do capítulo, compreendendo o caráter sistemático do *habitus*, que faz com que as práticas, expectativas e escolhas dos agentes e/ou grupos, em diferentes campos, mostrem-se relacionadas e constituam um sistema de reprodução social, característico da posição social ocupada por estes.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS(AS) ESTUDANTES

Retomando alguns pontos já mencionados para caracterizá-la, a Escola 1 destaca-se especialmente por seu nível socioeconômico familiar, considerado “muito alto” no último ranking do Enem divulgado (2015), e pela sua relação com a Universidade B, inclusive financeira. Em contrapartida, o nível socioeconômico da Escola 2 é considerado “alto”, e a instituição destaca-se pelos índices de aprovação via Enem e por relações próximas com a Universidade A.

Levando-se tais fatos em conta, para caracterizar as trajetórias escolares dos(as) estudantes das duas instituições, serão apresentadas inicialmente informações gerais sobre sexo, idade, naturalidade (Cidade/Estado), bairro de residência, cidade/distrito de residência, pertencimento étnico-racial e situação ocupacional. A partir desse panorama, compreende-se que podem ser levantados indícios que contribuam para apontar possíveis impactos dessas variáveis para a escolarização desses(as) e para a compreensão dos perfis dos grupos sociais presentes nas instituições.

Conforme observado pelos questionários, entre os(as) respondentes da Escola 1, há uma distribuição equivalente dos(as) estudantes em termos de sexo, e no que se refere à faixa etária, são sujeitos que, em geral, estão na idade escolar esperada: entre 17 anos e 18 anos. Já na Escola 2, há uma certa discrepância na distribuição dos(as) estudantes em termos de sexo, com uma quantidade maior de estudantes do sexo feminino, e no que se refere à faixa etária, são sujeitos que, em sua maioria, também estão na idade escolar esperada, entre 17 e 18 anos.

Em relação à primeira variável, segundo Carvalho (2013), vários estudos apontam para o fato de que as mulheres no Brasil apresentam melhores índices de sucesso nas suas trajetórias, com menores índices de evasão e repetência, maiores taxas de adequação entre série e idade, e maior acesso às etapas mais altas da educação básica e ao Ensino Superior. Todavia, para a autora, que realiza um levantamento das produções sobre a temática, há uma lacuna de estudos que tratem como objeto principal a questão da influência da socialização familiar, principalmente em relação às expectativas e suportes à escolarização, sobre essas diferenças no desempenho entre meninos e meninas.

Reconhecendo a importância de superação dessas lacunas, considera-se, entretanto, que não é possível fazer afirmações mais consistentes sobre o impacto das relações de gênero sobre o desempenho escolar e sobre as escolhas dos(as)

estudantes. Segundo as informações levantadas durante a observação *in loco* e dos questionários, não parece haver relações entre o desvio série/idade e sexo, assim como não há diferenças significativas entre os cursos e instituições pretendidos pelos homens e mulheres participantes, e não foram observadas diferenças nas práticas dos(as) sujeitos, apresentadas no terceiro tópico do capítulo.

Quanto à faixa etária, cabe mencionar que, na Escola 2, mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) de estudantes são mais velhos, com idade superior a 18 anos completos à época. Observando-se especificamente a trajetória escolares destes(as), 5 estudantes possuem reprovação, dentre os(as) quais, quatro tiveram experiências longevas de estudo em escolas públicas- três estudantes concluíram integralmente e um estudante parcialmente o Ensino Fundamental II na rede pública. Nesse bojo, considerando-se a realidade da rede escolar de Alfenas/MG, local de nascimento da maioria destes(as) estudantes, é de conhecimento que as escolas públicas, em geral, têm enfrentado problemas em relação à infraestrutura, à valorização dos seus profissionais e apresentam índices de desempenho no Enem inferiores à rede privada, o que pode ser um dos fatores para se compreender essa relação entre a ocorrência de reprovação e a rede frequentada durante a Educação Básica.

Em relação à naturalidade, em ambas as instituições, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes nasceram em Alfenas/MG, seguidos por aqueles(es) que nasceram em municípios vizinhos da microrregião, representando proporções menos relevantes. Na Escola 2, há também, em menor proporção, estudantes nascidos em municípios mineiros mais distantes, incluindo a capital Belo Horizonte/MG, e municípios de outros estados, como Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo.

Atualmente, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes das duas instituições residem no município em que a escola está situada, e, no que se refere ao local da residência, estão distribuídos(as) em várias regiões do município de Alfenas/MG. No caso da Escola 1, destacam-se as residências situadas na região central do município e em bairros com moradias de valor imobiliário alto e com infraestrutura diferenciada. Já entre os estudantes da Escola 2, destacam-se especialmente bairros com valor imobiliário médio e com infraestrutura adequada, próximos a região central do município.

Nesse sentido, a distribuição dos(as) estudantes em termos de local de residência traz elementos importantes para se compreender o próprio perfil das famílias. Vários estudos (VAN ZANTEN, 2009; NOGUEIRA, M.A., 2013; PINÇON E PINÇON-CHARLOT, 2002), apontam para a tendência de determinados grupos, favorecidos principalmente em termos de capital econômico, em adotar estratégias de segregação especial, optando-se por fixar residências em bairros de luxo, condomínios fechados, entre outros, onde possa ser assegurado um convívio e a sociabilidade entre iguais.

Embora a realidade alfenense seja distinta das demais investigadas, pode-se considerar que os principais bairros de residência das famílias da Escola 1 são marcados por aspectos distintivos, na medida em que além de se destacarem pelos aspectos já mencionados- infraestrutura e valor imobiliário-, apresentam uma localização espacial segregada do restante do município, seja pela sua distância geográfica ou por serem condomínios fechados, cujo acesso é monitorado.

Em um desses bairros, que representa a maior proporção de menções, estão localizadas várias mansões, inclusive, a residência da família do falecido fundador da Universidade B, marcada por seu caráter “imponente”, um pequeno aeroporto municipal, que era utilizado especialmente para interesses dessa instituição, e o principal clube do município, frequentado pelo grupo social presente na Escola 1 e local de realizações de cerimônias, incluindo formaturas das duas universidades do município. No caso da Escola 2, entretanto, mesmo que as famílias morem próximas à região central, a variedade de locais de residência pode ser relacionada à ausência de recursos para que a estratégia de manter os(as) filhos(as) submetidos a uma “sociabilidade local” (NOGUEIRA, M.A., 2013, p.121) possa ser adotada.

Dando prosseguimento, em termos étnico-raciais, percebe-se a predominância de estudantes brancos nas duas instituições, seguidos por estudantes autodeclarados pardos, havendo uma quantidade pequena de estudantes autodeclarados(as) pretos(as), indígenas ou amarelos(as), reforçando assim um perfil historicamente regular em instituições privadas de ensino.

Por fim, conforme apresenta Romanelli (2000), em algumas frações das classes superiores e especialmente entre as classes médias, as famílias mobilizam uma série de estratégias para evitar que possíveis obstáculos afetem os resultados e o desempenho dos(as) estudantes em seu processo de escolarização, buscando

garantir o acesso ao Ensino Superior. Entre essas, pode-se destacar o esforço para mantê-los(as) financeiramente, sem que haja necessidade de conciliação entre estudo e trabalho, permitindo que sejam “estudantes em tempo integral” (ROMANELLI, 2000, p.108), com um tempo livre maior para os estudos, mas também para lazer e repouso. Em contrapartida, entre as classes populares, com posse reduzida de capital econômico e cultural, mostra-se inviável para as famílias retardar a inserção profissional destes(as) no mercado de trabalho, fato que pode afetar os estudos.

Contudo, especificamente no caso das duas escolas investigadas, quanto à situação ocupacional, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes dedicam-se integralmente aos estudos, sem terem a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e de conciliar as atividades diárias, podendo ser caracterizados em geral como “estudantes em tempo integral”.

## 4.2 O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DAS FAMÍLIAS

Para caracterizar a relação entre os(as) estudantes e as suas famílias, considerada na Sociologia da Educação como fundamental para se compreender a trajetória, os investimentos na escolarização, o prosseguimento dos estudos e a escolha de curso e instituição de ensino superior, foram levantadas informações sobre o perfil sociocultural das famílias.

Em um primeiro momento, foram levantadas informações sobre a composição da herança cultural familiar, levando em conta aspectos mais gerais, como a composição familiar e mais especificamente sobre a relação com a fratria (número de irmãos/irmãs e escolaridade destes(as), posição na família, escolaridade dos responsáveis, profissão dos responsáveis, existência de irmãos e/ou parentes com trajetória/diploma de Ensino Superior, tal como apresentado a seguir.

### 4.2.1 A composição familiar e a relação com a fratria

No que se refere à família, excluindo-se os(as) possíveis empregados(as) domésticos(as) e considerando apenas os(as) estudantes, seus pais, irmãos ou outros parentes que moram na residência, pode-se considerar que, em termos gerais, os(as) estudantes das duas instituições possuem um núcleo familiar significativamente pequeno, com até quatro pessoas, seguidos por famílias que possuem cinco ou mais pessoas, que representam índices menos expressivos.

Em relação à fratria, na Escola 1, três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes possuem no mínimo um irmão ou irmã, sendo que metade residem com pelo menos um(a) destes(as). Em termos de posição ocupada na família, em sua maioria, são filhos(as) que são mais novos(as) ou filhos(as) do meio, que somam mais da metade dos casos, seguidos(as) por um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) que são filhos(as) mais velhos(as) e uma proporção menos expressiva de filhos(as) únicos(as).

Já na Escola 2, observa-se a seguinte composição da fratria: em três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos casos, os(as) estudantes possuem um ou mais irmãos/irmãs, e em sua maioria, residem com pelo menos um(a) destes(as). Todavia, quanto à posição na família, observa-se a mesma proporção de estudantes que são filhos(as) mais novos(as) ou filhos(as) mais velhos(as), representando mais da metade das respostas, seguidos(as) por aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) de filhos(as) únicos e por uma proporção menos expressiva de filhos(as) do meio.

Em relação à escolaridade desses(as) irmãos/irmãs, desconsiderando-se os(as) filhos únicos e as não respostas, na Escola 1, mais da metade dos(as) estudantes possuem pelo menos um irmão com trajetória no Ensino Superior, considerando cursos em andamento ou concluídos. Em relação aos cursos de graduação concluídos por esses(as), destacam-se aqueles(as) que são formados em Medicina na Universidade B; seguidos(as) por um irmão formado em Biomedicina na mesma instituição e um Engenharia Civil na UFMG. Já entre os irmãos e irmãs que estão com curso em andamento, todos(as) estudam em universidades privadas, incluindo a Universidade B (mais mencionada), a FGV, PUC e ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing), e são estudantes de Administração de Empresas, Engenharia, Medicina, Psicologia e Publicidade e Propaganda.

Já na Escola 2, observa-se um quadro inverso, com um número maior de estudantes que não possuem nenhum irmão/irmã com experiência nesse nível de

ensino e poderão ser os(as) primeiros(as) a acessarem tal nível de ensino, fator que dificulta mensurar a influência da fratria na definição dos cursos e pretendidos, tal como apresentado ao final do capítulo. Entre os(as) cursos concluídos pelos irmãos/irmãs dos(as) demais, destacam-se aqueles(as) formados em Odontologia na Universidade B, seguidos(as) por outros(as) que formaram no mesmo curso, mas na Universidade A. Em proporções menores, estão os(as) que também se formaram em instituições privadas, principalmente na Universidade B, nos seguintes cursos: Psicologia, Administração e Engenharia Civil e Contabilidade (formado em instituição privada de um município vizinho).

Quanto aos irmãos e irmãs que estão com curso em andamento, aproximadamente metade estudam em universidades públicas, como a Universidade A, Unesp e UNIFEI, seguidos por mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) que estudam na Universidade B e em menor proporção, os(as) que não tiveram a instituição identificada. Em relação aos cursos, tem-se uma variedade, em diferentes áreas do conhecimento: Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia de Mobilidade, Engenharia (não identificada), Arquitetura, Direito, Pedagogia (2 casos), Odontologia, Medicina Veterinária, Farmácia e Nutrição.

#### **4.2.2 A herança cultural familiar: o capital cultural institucionalizado**

Considerando-se o nível mais alto atingido, uma proporção superior à três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) das mães da Escola 1 têm trajetória no Ensino Superior<sup>47</sup>, sendo que mais da metade possuem Pós-Graduação, seja *lato sensu* (Especialização) ou *stricto sensu* (Mestrado). Cabe mencionar também que menos de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) das mães possuem Ensino Médio completo, escolaridade mínima observada, o que é um fator relevante para se compreender o volume do capital cultural das famílias.

Em relação aos pais da Escola 1, três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) têm trajetória no Ensino Superior, sendo que mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) destes(as) concluíram tal nível de

---

<sup>47</sup> Para fins de registro, apenas uma mãe não concluiu o Ensino Superior.

ensino, seguidos por aqueles que possuem Mestrado e/ou Doutorado, e em proporções menos significativas, estão os que têm Pós-Graduação ou que não concluíram o Ensino Superior. Além disso, as escolaridades mínimas observadas são Ensino Médio incompleto e Ensino Médio completo, que representam menos de  $\frac{1}{4}$  do total, se somadas.

Já entre as mães da Escola 2, pouco mais da metade destas(as) têm trajetória no Ensino Superior, incluindo mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) que tem Pós-Graduação, somando tanto as que têm Especialização quanto Mestrado e/ou Doutorado, e apenas uma mãe que não concluiu tal nível ensino. Entre as demais mães, observam-se níveis diversos de escolaridade, destacando-se aproximadamente mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) que possuem Ensino Médio completo ou incompleto, seguidas, em menor proporção, por aquelas que concluíram ou não o Ensino Fundamental II (antigo ginásio). Diferente a Escola 1, entretanto, no que se refere às escolaridades mínimas observadas entre as mães, embora sejam apenas duas, há mães que possuem apenas Ensino Fundamental I (antigo primário) completo ou incompleto.

Em relação aos pais da Escola 2, menos da metade têm trajetória no Ensino Superior, sendo que mais de  $\frac{1}{4}$  concluíram tal nível de ensino, seguidos por aqueles que possuem Pós-graduação (Especialização) ou Doutorado, em menor proporção. Mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) dos pais possuem Ensino Médio completo ou incompleto, assim como aqueles que possuem apenas Ensino Fundamental II (antigo ginásio) completo ou incompleto. Quanto às escolaridades mínimas observadas, destacam-se os pais com Ensino Fundamental I completo e Ensino Fundamental I incompleto, também em menor proporção.

Compreendendo a importância desses sujeitos para o investimento e escolarização dos(as) filhos, pode-se apresentar algumas interpretações comparativas entre os graus de escolaridade dos responsáveis, iniciando-se pela Escola 1.

A escolaridade média dos pais e das mães é Ensino superior completo, sendo que há um índice significativo de responsáveis com experiências no Ensino Superior em geral, representando mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) do total, dentre os quais destaca-se uma proporção elevada de responsáveis que possuem trajetória na Pós-graduação, considerando-se tanto a pós-graduação *lato sensu* quanto *stricto sensu*.

Nesse bojo, chama atenção também o número de mães e pais com Doutorado e/ou Mestrado, que representam mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) do total de menções.

Em relação aos responsáveis da Escola 2, observa-se que os níveis de escolaridade são diversos e em muitos casos relativamente baixos, se comparados com os dados da outra instituição. Tanto as mães quanto os pais possuem escolaridade média de Ensino Médio Completo, com mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) das menções, assim como Ensino Superior Completo. Considerando experiências no Ensino Superior em geral, somando-se os diferentes níveis (Ensino Superior Completo, Ensino Superior Incompleto, Pós-Graduação (Especialização), Mestrado e/ou Doutorado, aproximam apenas de metade do total. Diferente da Escola 1, há de se considerar o número relevante de pais e mães que possuem níveis de escolaridade inferior ao Ensino Médio completo, que embora não representem as maiores proporções, enfatizam a heterogeneidade do volume de capital cultural institucionalizado entre estes.

Compreendendo a importância da mobilização de informações e do contato com outras experiências e trajetórias sucedidas no Ensino Superior para a definição dos projetos de estudos, os(as) estudantes também foram questionados(as) se algum outro membro da família extensa, como avó, avô, tio(a), primo(a), entre outros(as) parentes, possuíam diploma nesse nível de ensino.

Sendo assim, na Escola 1, quase a totalidade dos(as) participantes responderam que possuem parentes com diploma de Ensino Superior, já que apenas dois não souberam responder. Em relação aos cursos concluídos, os mais citados, em ordem, foram os seguintes: Medicina, Pedagogia, Odontologia, Direito, seguidos por Farmácia, Contabilidade, Ciência da Computação, Engenharia Agrônoma, Jornalismo e Medicina Veterinária. Já no que se refere ao membro da família detentor desse diploma, destacam-se os(as) tios(as), que representam mais da metade das citações, seguidos pelos avós e avôs, que somam aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) do total, assim como os(as) não identificados(as).

Pode-se considerar, portanto, que esses(as) estudantes e seus/suas irmãos/irmãs, nos casos em que possuem, não são e/ou serão a primeira geração da família com diploma de Ensino Superior, fato que ainda se mostra marcante em grande parte das famílias brasileiras e que aparece como um dos principais pontos de defesa pela democratização e ampliação do acesso a essa nível de ensino no

Brasil, historicamente marcado por seu caráter elitizado e pelo baixo número de vagas ofertadas e matrículas efetivadas.

Sendo assim, revelando um aspecto significativo da herança familiar na Escola 1, principalmente sob a forma do capital cultural institucionalizado (diploma escolar), em termos de regularidade, as experiências no Ensino Superior são longevas e o prestígio (capital simbólico) que acompanha a obtenção do diploma advém, em alguns casos, dos avôs/avós, que representam membros de uma geração em que a frequência ao meio acadêmico era garantida para famílias com *status social* elevado e/ou detentoras de um capital econômico diferenciado, tal como apresentam Brandão e Lellis (2003).

Do outro lado, na Escola 2, aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) participantes possuem parentes com diploma de Ensino Superior. Considerando-se o total de 64 parentes com cursos concluídos, ressaltam-se, principalmente, os cursos de Odontologia (mais mencionado), Enfermagem, Direito, Engenharias (Civil e Química), Administração, Farmácia, Letras, Medicina e Ciência da Computação. Além destes, em menor proporção, há formados em Biologia, Geografia, História, Pedagogia, Medicina Veterinária, Análise de sistemas, Arquitetura, Psicologia e Radiologia. Para fins de registro, foi desconsiderado o curso técnico de Enfermagem, mencionado como curso de graduação por um respondente, o que pode ser considerado como um indício da ausência de informações mais claras sobre o Ensino Superior.

Já em relação ao membro da família detentor desse diploma, destacam-se os(as) tios(as), que representam aproximadamente metade das menções, seguidos(as) pelos(as) primos(as), representando um quarto ( $\frac{1}{4}$ ), além dos não identificados, avós e avôs, madrinhas e padrinhos, em proporções significativamente menores.

Nesse sentido, pode-se considerar que, em geral, as famílias não possuem experiências tão longevas no Ensino Superior, que advém da geração imediatamente anterior ou contemporânea aos(às) estudantes e seus/suas irmãos/irmãs. Esse fato, aponta também para uma parte significativa da herança cultural familiar, que se refere ao capital cultural institucionalizado, embora a maioria dos diplomas não sejam de cursos prestigiados socialmente.

### 4.2.3 O capital econômico e as condições de moradia

No que se refere à situação ocupacional das mães da Escola 1, em geral, destaca-se o número de profissionais autônomas e empregadas com carteira, representando mais da metade das respostas, inseridas nas seguintes categorias socioprofissionais<sup>48</sup>: profissionais liberais de nível superior (administradoras, advogadas, médicas e dentista), representando a maioria das menções; seguidas por profissionais que atuam no serviço público, incluindo uma profissional da área da educação (professora da educação básica); e por profissionais de nível médio que atuam na área de serviços ou comércio (auxiliar administrativo e comerciante). Em menor proporção, está uma mãe empresária (lojista) e uma mãe dentista que possui Mestrado, mas cuja situação ocupacional atual é “do lar”.

Já entre os pais, destaca-se o número de profissionais autônomos (entre  $\frac{1}{4}$  e  $\frac{1}{2}$  do total) e empregados com carteira ( $\frac{1}{4}$ ), exercendo diversas profissões, agrupadas nas seguintes categorias socioprofissionais: correspondendo a maioria das menções, estão os pais que atuam em atividades ligadas ao campo, de nível médio ou superior (agricultor, fazendeiro, pecuarista (formado em Medicina), engenheiro agrônomo e engenheiro agrícola); seguidos por profissionais da área da educação (professores da educação básica e professores acadêmicos) e por profissionais liberais de nível superior (advogado, engenheiro elétrico e médico). Em menor proporção, estão os profissionais de nível médio que atuam na área de serviços ou comércio (comerciante e auxiliar de escritório), um pai empresário (representante de vendas) e um pai aposentado. Não havia também nenhum pai desempregado.

Dando prosseguimento à caracterização do capital econômico das famílias, somando salário das pessoas que moram com os(as) estudantes, mais da metade das famílias possuem uma renda mensal de 10 a 20 salários mínimos vigentes à época (Entre R\$ 8.800,01 e R\$ 17.600), seguidas por famílias que possuem mais de

---

<sup>48</sup> Justifica-se que, tanto no caso das mães como dos pais, foram respeitadas as nomenclaturas utilizadas pelos(as) estudantes para definir as profissões dos responsáveis.

20 salários mínimos (Acima de R\$ 17.600,01) ou que possuem de 5 a 10 salários mínimos (Entre R\$ 4.440,01 e R\$ 8.800,00), representando outros índices mais relevantes.

Portanto, levando-se em conta aqueles(as) estudantes que possuíam à época uma renda familiar superior a 10 salários mínimos, incluindo aquelas com mais de 20 salários mínimos, aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) participantes fazem parte de famílias que podem ser consideradas privilegiadas economicamente, especialmente em um município como Alfenas, marcado por um custo de vida média e por uma rede de serviços (comércio, alimentação, educação, mercado imobiliário, transporte, internet, lazer, entre outros) com custos financeiros relativamente baixos, se comparados aos grandes centros urbanos.

Reconhecendo as inter-relações entre capital econômico e capital cultural, foram feitas correlações entre a renda, a escolaridade e as categorias socioprofissionais desses pais e mães, especificamente. Tal opção metodológica permitiu a melhor compreensão das especificidades das famílias que possuem as rendas familiares entre as faixas salariais mais altas e que são os estratos mais representativos.

Entre os(as) estudantes que possuem uma renda familiar de 10 a 20 salários mínimos, há uma variedade significativa de categorias socioprofissionais e os responsáveis apresentam escolaridades diversas. Destacam-se os pais que exercem profissões ligadas ao campo (agricultura e pecuária), que representam mais da metade das profissões nessa faixa salarial, incluindo profissionais de nível superior (engenheiro agrônomo, engenheiro agrícola), mas também 2 casos de pais que apresentam a escolaridade mínima observada, ensino médio incompleto, e são fazendeiros. Em menor proporção, estão os professores universitários, que atuam nos cursos de Odontologia e Fisioterapia da Universidade A; um profissional liberal, que também atua em atividade de nível superior (médico); e um pai aposentado.

Já entre as mães, no referido nível salarial, estão aquelas que desempenham principalmente atividades de nível superior, a saber: as profissionais liberais (advogadas, dentista e médica), com a maior proporção, seguidas pelas mães que não trabalham (“do lar”), incluindo a que concluiu o Mestrado, já mencionada. Em menores proporções, há uma funcionária pública e uma empresária (lojista).

Além disso, quando se considera o rendimento domiciliar *per capita*, calculado como a razão entre a renda familiar mensal e o total de pessoas residentes na casa, aproximadamente metade das famílias estão na faixa entre R\$ 2.933,33 a R\$ 5.866,66, mesma proporção das que estão entre R\$ 2.200,00 a R\$ 4.400,00 por pessoa residente. Para fins de comparação, em 2016, a partir de cálculo do IBGE<sup>49</sup>, tal rendimento no Brasil era de R\$ 1.226,00 e em Minas Gerais, R\$ 1.168,00.

Já entre aqueles(as) que possuem a maior faixa de renda (mais de 20 salários mínimos), observa-se uma maior regularidade nas categorias socioprofissionais e nos níveis de instrução. Todos os responsáveis têm trajetória no Ensino Superior, em sua maioria com Pós-Graduação concluída, e trabalham como profissionais liberais (um casal de médicos e uma mãe administradora), exceto um pai que é empresário (representante de marcas). Em relação à renda *per capita*, estão na faixa de mais de R\$ 4.400,00 por pessoa, valor que reforça o privilégio econômico destas famílias.

Quanto às mães da Escola 2, em geral, inserem-se em uma diversidade de categorias socioprofissionais<sup>50</sup>: com aproximadamente  $\frac{1}{4}$  das menções, estão as profissionais liberais que desempenham atividades de nível superior (enfermeiras, farmacêuticas, fisioterapeuta, bancária, tecnóloga superior (gestão de recursos humanos), psicóloga e advogada) e as profissionais que desempenham atividades de nível elementar e/ou médio na área de serviços ou comércio (costureiras, comerciantes, vendedora de churros, cuidadora, balconista, operadora de caixa, instrumentadora cirúrgica e secretária); seguidas pelas profissionais da área de educação (professoras da educação básicas e professoras universitárias). Em menor proporção, estão as mães que são funcionárias públicas (cargos não identificados), autônomas (área de atuação não identificada), “do lar” e estudantes.

Já os pais, assim como as mães, exercem um leque significativo de profissões: entre as maiores proporções, que somadas correspondem a metade das

---

<sup>49</sup> Disponível em:

<[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita\\_2016.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2016.pdf)>.

Acesso em: 09 ago. 2017.

<sup>50</sup> Respeitou-se, de maneira literal, as menções feitas pelos(as) estudantes, entretanto, foram desconsideradas as porcentagens de não respostas e daqueles(as) que não souberam responder.

menções, estão os pais que são empresários, com nível superior ou médio; os profissionais de nível elementar ou médio que atuam no comércio, na área de serviços, incluindo a construção civil (comerciantes, construtor, vendedor de churros, mecânico, corretor em seguradora de carro, marceneiro); e os profissionais liberais de nível superior (contadores, veterinários, engenheiro mecânico, dentista, advogado, médico cardiologista e bancário). Em menor proporção, estão os pais cujos filhos não souberam definir a profissão; profissionais de nível superior ou elementar que atuam no campo (engenheiro agrônomo, pecuarista e piscicultor); funcionários públicos de nível superior; profissionais da área da educação (professores da educação básica e professores universitários); autônomos (sem identificação da área de atuação) e um pai aposentado.

No que se refere à situação ocupacional das mães, destaca-se o número de empregadas com carteira (mais de  $\frac{1}{4}$ ), seguidas pelas funcionárias públicas e profissionais autônomas. Além disso, em menor proporção, há três mães desempregadas, duas “do lar”, uma aposentada e uma empregada sem carteira. Entre os pais, destacam-se os empresários ( $\frac{1}{4}$  das menções), seguidos por empregados com carteira, autônomos e funcionários públicos. Em menor proporção, estão os pais desempregados, aposentados, falecidos e aqueles que os estudantes não souberam responder.

Somando o salário das pessoas que moram com os(as) estudantes, mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) das famílias possuem uma renda mensal de 2 a 5 salários mínimos (Entre R\$ 1.760,01 e R\$ 4.400,00), assim como aquelas famílias que possuem de 5 a 10 salários mínimos (Entre R\$ 4.400,01 e R\$ 8.800,00). Em menor proporção, representando menos de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ), estão as famílias que possuem de 10 a 20 salários mínimos (Entre R\$ 8.800,01 e R\$ 17.600,00) e as duas famílias que possuem mais de 20 salários mínimos (Acima de R\$ 17.600,01)

Levando-se em conta também os filtros que correlacionam a renda, a escolaridade e as profissões dos pais e mães, podem ser feitas algumas considerações acerca dos(as) estudantes que possuem renda familiar entre as faixas salariais mais representativas, que somadas representam quase três quartos ( $\frac{3}{4}$ ), a saber: de 2 a 5 salários mínimos e de 5 a 10 salários mínimos.

Nessa primeira faixa salarial, há uma distribuição próxima entre as mães portadoras de diplomas do Ensino Superior, incluindo aquelas que têm experiências

na Pós-Graduação em geral, que representam mais da metade, e aquelas que têm como escolaridade máxima o Ensino médio completo. Já entre os pais, mais da metade tem apenas Ensino médio Completo, o que justifica o fato de que a escolaridade da mãe é igual ou superior a do pai em aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos casos.

Em relação às categorias socioprofissionais das mães, representando as maiores proporções, estão as profissionais que atuam na área da educação (professoras de ensino básico); seguidas pelas profissões de nível médio ou elementar, que atuam na área de serviços ou do comércio (vendedora de churros, cuidadora, instrumentadora cirúrgica e costureira); e pelas profissionais liberais, que desempenham atividades de nível superior (enfermeiras e farmacêutica).

Entre os pais, pode-se destacar aqueles que atuam como empresários, especialmente representantes de vendas e microempreendedores; os profissionais de nível médio ou elementar que também atuam na área de serviços e de comércio (vendedor de churros, mecânico e corretor em seguradora de carro); e os profissionais liberais de nível superior (dentista, contador e engenheiro agrônomo).

Quando se considera o rendimento domiciliar *per capita*, mais da metade destas famílias (com quatro pessoas) estavam na faixa entre R\$ 440,00 a R\$ 1.100,00, seguidas por aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) de famílias (com três pessoas) entre R\$ 586,67 a R\$ 1.480,00 e em menor proporção, famílias (com cinco pessoas) entre R\$ 352,00 e R\$ 888,00 por pessoa residente.

Quanto às famílias com renda de 5 a 10 salários mínimos, mais da metade dos pais e das mães tem até Ensino Médio Completo, seguidas pelos responsáveis que possuem no mínimo diploma de Ensino Superior. Todavia, entre as mães, destacam-se aquelas que são profissionais de nível médio ou elementar na área de serviços ou comércio (balconista, operadora de caixa, secretária e comerciante); e as profissionais liberais de nível superior (enfermeira, bancária e farmacêutica). Em relação aos pais, observa-se também a predominância de profissionais de nível médio ou elementar, que atuam no comércio e na área de construção civil (construtor, marceneiro e comerciante); profissionais liberais (advogado, veterinário e contador); seguidos por aqueles que são empresários, categoria diferente das mães.

Nesses casos, o rendimento domiciliar *per capita* configura-se da seguinte forma: menos da metade das famílias, com três pessoas residentes na casa, estão na faixa entre R\$ 1.466,67 e R\$ 2.933,33, seguidas por aquelas que, com quatro pessoas, estão na faixa entre R\$ 1.100,00 e R\$ 2.200,00. Em menor proporção, estão as famílias com duas pessoas, na faixa entre R\$ 2.200,01 e R\$ 4.400,01, e com cinco pessoas (entre R\$ 880,00 e R\$ 1.760,00).

Destarte, levando em conta que mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes possuíam à época uma renda familiar de até 10 salários mínimos, entende-se que não compõem uma grupo social tão privilegiado economicamente, se comparado à Escola 1, já que menos de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) têm renda familiar igual ou superior à faixa média desta instituição, incluindo as famílias com renda maior que 20 salários mínimos. Além disso, quando se considera a renda *per capita*, os valores observados reforçam as condições econômicas diversas das famílias, dentre as quais muitas apresentam tal rendimento próximo às médias do Brasil (R\$ 1.226,00) e de Minas Gerais (R\$ 1.168,00), calculadas pelo IBGE em 2016.

Diante do exposto, para investigar outros componentes do capital econômico das famílias dos(as) estudantes, em geral, buscou-se também compreender as suas condições de moradia. No que se refere ao domicílio de residência, quase todos(as) participantes da Escola 1 moram em imóveis próprios e apenas uma família em imóveis alugados, sendo que nessas residências, em três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos casos, há uma doméstica mensalista.

Em contrapartida, na Escola 2, embora grande parte dos(as) estudantes morem também em imóveis próprios, com um número menor de seis famílias em imóveis alugados, há uma porcentagem significativa de residências em que não há empregada(s), representando mais da metade das menções, seguidas por apenas aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) que possuem diarista.

Em relação aos veículos automotores, tanto automóvel quanto motocicleta, na Escola 1, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) das famílias possuem no mínimo dois veículos, incluindo mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) que possuem três ou mais, enquanto na Escola 2, a proporção de famílias que possuem pelo menos dois veículos é mais baixa, próxima a metade das menções.

No que se refere aos aparelhos eletroeletrônicos e eletrodomésticos, bens elementares e complementares, não há diferenças tão significativas. Nas duas

instituições, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) das residências têm máquina de lavar roupa, e mais da metade têm três ou mais televisões, até dois microcomputadores e/ou notebooks, pelo menos um aspirador de pó e uma geladeira e/ou freezer.

Já em relação aos aparelhos de telefonia e de comunicação nas residências, na Escola 1, mais da metade das famílias possuem um telefone (fixo), três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) possuem três ou mais *smartphones*, *tablets* e/ou *iPads*, e mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) das residências possuem TV a cabo. Entre os(as) estudantes da Escola 2, embora haja uma proporção maior de famílias que possuem três ou mais *smartphones*, *tablets* e/ou *iPads*, menos de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) das famílias possuem TV a cabo e menos da metade ( $\frac{1}{2}$ ) possui um telefone(fixo).

Portanto, em termos gerais, levando-se em conta a renda mensal, as categorias socioprofissionais dos(as) responsáveis e as condições de moradia, entende-se que as famílias dos(as) estudantes participantes da Escola 2 compõem um grupo social relativamente homogêneo, que pode ser considerado como uma elite alfenense privilegiada, especialmente em relação aos elementos que compõem o seu capital econômico. Em contrapartida, observa-se a coexistência de grupos sociais distintos na Escola 2, que a partir das discussões de Bourdieu, Nogueira, M.A. (2013), podem ser consideradas, em termos gerais, como pertencentes às diferentes frações das classes médias, na medida em que além de uma complexa heterogeneidade de categorias socioprofissionais, são detentores de uma renda média inferior à outra instituição e de bens materiais suplementares e condições de moradia, que também não são tão distintivos.

#### 4.3 PRÁTICAS CULTURAIS E DE LAZER ENTRE OS JOVENS: RELAÇÕES COM O CAPITAL CULTURAL LEGÍTIMO

Considerando-se o entrelaçamento do capital econômico com os demais, para se investigar as práticas culturais e de sociabilidade dos(as) estudantes participantes, buscou-se compreender outros elementos que compõem o capital cultural das famílias das duas instituições, para além do capital cultural

institucionalizado (diploma escolar). Todavia, para tal empreendimento, algumas considerações teóricas e metodológicas precisam ser apresentadas.

Segundo Bourdieu (2007b, p.162), o *habitus* faz com que o conjunto das práticas de um agente ou de um conjunto de agentes, produtos de condições semelhantes, sejam sistemáticos, por serem produto da aplicação de esquemas idênticos ou convertíveis, e distintas das práticas constitutivas de outro estilo de vida. Da mesma forma, as condições de existência produzem *habitus* diferentes, cujas práticas exprimem-nas, através de sistemas de distâncias diferenciais.

Os estilos de vida aparecem, portanto, como produtos sistemáticos dos *habitus*, que percebidos por meio dos seus esquemas de ação e percepção, tornam-se sistemas de sinais socialmente qualificados – o que é “distinto”, “vulgar” etc. À dialética das condições objetivas e do *habitus*, relaciona-se a transformação da distribuição dos capitais, enquanto relações de força, em sistemas de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição do capital simbólico, capital legítimo.

Assim, o *habitus* sofre retraduzões impostas pela lógica própria dos diferentes campos, mas produz práticas e obras do mesmo agente que são objetivamente harmonizadas entre si, sem que haja uma busca intencional de coerência, e objetivamente orquestradas, sem concertação consciente, com todos os membros da mesma classe.

Nas disposições do *habitus*, está inscrita a estrutura do sistema das condições e a forma como se realiza enquanto uma condição que ocupa determinada posição na estrutura (alto/baixo, rico/pobre). Por esse motivo, os agentes ou conjunto de agentes possuem esquemas de percepção e de apreciação próprios de seus *habitus* de classe, que permitem identificar, interpretar e avaliar os seus traços pertinentes, que funcionam como estilos de vida.

Nesse sentido, o conjunto das propriedades (casas, móveis, quadros, livros, automóveis, roupas) e das práticas em que se manifesta a distinção (esporte, jogos, lazeres e distrações culturais) e a sistematicidade dos estilos de vida, estão na unidade originariamente sintética do *habitus*, enquanto princípio unificador e gerador de todas as práticas.

Já o gosto, propensão e aptidão para a apropriação, material e/ou simbólica de objetos ou de práticas classificadas e classificantes, aparece como a fórmula

geradora dos estilos de vida, que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos- mobiliário, vestuário, linguagem, *hexis* corporal (*ethos* incorporado), a mesma intenção expressiva.

Conforme apresenta,

Cada dimensão do estilo de vida “simboliza com” os outros, como dizia Leibniz, e os simboliza: a visão do mundo de um velho artesão marceneiro, sua maneira de administrar o orçamento, o tempo ou o corpo, sua utilização da linguagem e sua escolha de roupas estão inteiramente presentes em sua ética do trabalho escrupuloso e impecável, aplicado, caprichado e bem acabado, assim como em sua estética do trabalho pelo trabalho que o leva a avaliar a beleza de seus produtos pelo que exigem da aplicação e paciência (BOURDIEU, 2007b, p.165).

Ademais, o gosto é o operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos, das distribuições contínuas em oposição descontínuas; das diferenças na ordem física que acessam a ordem simbólica das distinções significantes. Há assim transformações de práticas objetivamente classificadas em práticas classificadoras, que expressam simbolicamente a posição de classe, por serem percebidas em suas relações mútuas e em função de esquemas sociais de classificação.

Como produto da incorporação da posição ocupada no espaço social, o gosto é o princípio de ajustamento das práticas às regularidades inerentes a uma condição. Dessa forma, tornar-se-ia possível compreender ou prever a posição de um indivíduo ou grupo no espaço dos estilos de vida, através das práticas nas quais ele se marca e desmarca.

Essas discussões, apresentadas acima de maneira resumida, já haviam sido esboçadas inicialmente em Bourdieu (1983b) e utilizadas em Bourdieu (2007d) para analisar os estilos de vida e as práticas culturais das diferentes classes e frações de classes francesas à época. Tal esforço, pioneiro especialmente no campo da Sociologia da Cultura e indissociável da teoria da dominação do autor francês, como afirma Bonnewitz (2003), contribuiu para se compreender as relações entre os diferentes padrões de consumo cultural das classes e frações de classes e a cultura dita legítima.

Nesse contexto, segundo Bonnewitz (2003, p.93), na obra de Bourdieu, a cultura aparece como um sistema de significações hierarquizadas de práticas e bens culturais, sendo um espaço de lutas entre os grupos sociais, que buscam manter os distanciamentos distintivos entre as classes sociais, e apropriam-se do consumo cultural legítimo de acordo com a posição ocupada no espaço social e, conseqüentemente, com o volume e a estrutura dos capitais possuídos.

Há, portanto, um jogo ou uma luta entre as classes, não percebida enquanto tal, em que, ao invés de se transformar por ruptura, pela subversão da ordem, leva a transformações que reproduzem a estrutura social, que garantem a sua continuidade, através da dialética da *pretensão* e da *distinção*, apresentada de maneira resumida a seguir.

Segundo Bourdieu (1983b), as classes populares francesas à época, dotadas de um estilo de vida marcado pelo desapossamento cultural e econômico, teriam um papel nessa dialética marcado negativamente. Como grupos despossuídos, serviriam de contraste para as tentativas de distinção das outras classes, na medida em que haveria um esforço dessas para não se parecer com as primeiras, marcadas principalmente por aquilo que Bourdieu (1983b, 2007d) aponta como “escolha do necessário” e pela valorização da virilidade, resultante da “função primária” que atribuem às práticas, e que estão relacionadas às pressões materiais inerentes à sua condição de vida.

Entretanto, há uma solidariedade entre aqueles(as) que são portadores do estilo de vida popular, que marca um sentimento de identidade, distinto de outro estilo de vida, e manifestada em todos os domínios que tocam à simbolização da posição social, como a vestimenta. Ademais, não haveria *pretensão* nas classes populares de se associar às classes superiores, fato observado nas classes que ocupam as posições intermediárias, as classes médias, denominadas como “pequena burguesia” por Bourdieu.

Segundo o autor, o estilo de vida dessa, por sua vez, pode ser traduzida inicialmente na *distinção* diante dos elementos considerados mais populares, como bar popular e danças folclóricas. Em suas palavras, “A cultura média, não nos enganemos, se pensa em oposição à vulgaridade” (BOURDIEU, 1983b, p.112). Para isso, entretanto, a pequena burguesia reconheceria no “outro”, na cultura legítima das classes superiores, o seu meio de distinção.

Assim, em seu *habitus* de classe, haveria um mínimo de conhecimento, mas principalmente um reconhecimento sistemático da “cultura legítima” (cultura dominante), que ao invés de direcionar à “tomada de consciência” ou ruptura, levaria a pretensão de adquiri-la por parte desse grupo de posição intermediária, mais liberado das necessidades materiais do que as classes populares.

Essa ambição de ascensão, uma “boa vontade cultural”, caracterizaria a pequena burguesia<sup>51</sup>. Para Bourdieu, o princípio da *pretensão cultural*, que toma formas diferentes segundo o grau de familiaridade com a cultura legítima, ou seja, segundo a origem social e o seu modo de aquisição, pode ser ilustrado na distância muito marcada entre o conhecimento e o reconhecimento do estilo de vida da pequena burguesia.

Dessa forma, para Bourdieu, mesmo adquirindo determinado “conhecimento” acerca de obras legítimas, de uma maneira autodidata, não seria possível associar o estilo de vida das classes médias como legítimo e superior. Ao contrário de membros das classes superiores, além de não terem passado pela familiaridade com uma cultura legítima desde a infância, esses grupos não adquiriram também um conhecimento a partir de um modo de classificação ordenado, sistemático, num sistema escolar, habilitado e legitimado a transmitir o que se considera bom gosto, a saber: a cultura legítima, que é a objetivação do capital cultural das classes superiores.

Esse conhecimento sem a sistematização e a inculcação das formas de classificação legítimas divergiria do modo de aquisição da cultura das classes superiores, na medida em que a cultura legítima seria adquirida ao acaso pela pequena-burguesia, impedindo essa classificação ordenada, que é, por completo, um privilégio de um estilo de vida das classes superiores. A pequena burguesia não possuiria, portanto, as condições materiais para a aquisição do capital cultural nem o tempo paulatino, marcados na trajetória das classes superiores, em que se inculcou de uma maneira quase natural os elementos da cultura legítima.

---

<sup>51</sup> A pequena burguesia englobaria diferentes grupos: a pequena burguesia em declínio, a pequena burguesia de execução e a nova pequena burguesia. Contudo, essa questão será abordada mais detalhadamente ao final do capítulo.

Contudo, a *pretensão* de ser burguesia faria com que adquirissem, mesmo que de forma confusa, algumas propriedades distintivas, mas que, em vez de elevá-los a uma cultura legítima, serviria apenas de distinção às classes populares. Tais grupos não teriam o “gosto” educado, rigorosamente inculcado durante a trajetória social das classes superiores, marcadas a grosso modo por suas práticas e pelo consumo dos bens culturais dito legítimos, “distintos”, em oposição à vulgaridade das classes populares.

Os saberes da pequena burguesia seriam desvalorizados, menos distintivos do ponto de vista das classes superiores, posto que não passaram pelo processo de inculcamento sistemático, rígido e durável dessas disposições. Além disso, tal como apresenta Bourdieu (p.112), alguns símbolos de distinção valorizados por esse grupo seriam apropriados com atraso, portanto, “ultrapassados” e sem valor distintivo. Assim, seus saberes são, do ponto de vista das classes superiores, negativamente marcados pela pressa, pelo interesse e desvalorizados.

Por fim, o estilo de vida das classes superiores (estilo de vida dominante) seria diferente, sobretudo, porque as condições materiais acumuladas de uma maneira diacrônica, se retraduzem em capital cultural legítimo. A trajetória social é marcada por um longo processo de inculcação do *habitus*, estruturado nas mais legítimas formas de classificação e ordenação.

Isso, como *habitus*, permitiria uma sistematicidade correspondente nas práticas destes indivíduos das classes superiores, sendo o seu corpo treinado, a ponto de parecer natural que os indivíduos se comportem de determinada maneira. O estilo das classes superiores aparece, portanto, como o símbolo máximo de *distinção*, sendo o que mais de afasta das urgências das condições materiais de existência.

#### **4.3.1 A legitimidade cultural no mundo contemporâneo**

A análise bourdieusiana dessa dialética da *pretensão* e da *distinção*, princípio de transformação permanente dos gostos, apresentada de maneira resumida acima, trouxe uma série de contribuições para a interpretação, por estudos no campo da

Sociologia da Educação e da Sociologia da Cultural, do funcionamento do espaço social e do processo de legitimação das desigualdades culturais e escolares em diferentes contextos, para além do francês.

A partir dela, conforme apresenta Bonnewitz (2003), compreende-se, por exemplo, a super-representação das classes dominantes na frequência aos museus ou à ópera, às bibliotecas e na compra de livros, na medida em que o acesso aos bens culturais mostra-se desigual, não apenas em termos econômicos, mas também culturais, refletindo as estratégias de distinção, na luta das classes no terreno da cultura.

Outra contribuição a ser mencionada também, segundo Bonnewitz (2003), é a possibilidade de se identificar a vontade de distinção dos indivíduos e dos grupos de possuir uma identidade social própria, mas também o esforço em ser reconhecido pelos outros, alcançando diferentes graus de visibilidade, de acordo com a posse de propriedades distintivas.

Todavia, especificamente no campo da Educação, nos últimos anos, discussões tem sido feitas acerca da especificidade da legitimação cultural no mundo contemporâneo, reconhecendo os desafios da própria definição atual do que seria a cultura legítima. Tais desafios, apresentados por Dayrell *et al.* (2012), Setton (2012) e Brandão (2012), estariam relacionados, entre outros motivos, à ampliação do peso das diferentes modalidades de cultura de massa, às múltiplas referências culturais disponíveis e atuantes, assim como à diversificação das experiências socializadoras individuais e do papel das instâncias tradicionais, como a família e escola, que passariam a conviver com outras, como a mídia (SETTON, 2002a), os grupos de pares, a religião.

Para Dayrell *et al.* (2012),

A crescente complexificação do universo social colocaria em questão as próprias fronteiras entre o legítimo e o ilegítimo, ao tomar as hierarquias simbólicas menos claras e menos rígidas. Teríamos, assim, indivíduos famílias e com gostos e práticas mais heterogêneos ou híbridos. Essas transformações teriam consequências diretas sobre o lugar ocupado pela cultura legítima no interior das instituições escolares. O que seria hoje a herança cultural legítima esperada e cobrada pela escola? Em que medida as hierarquias simbólicas tradicionais continuariam presentes e atuando nos currículos escolares, na escola das práticas pedagógicas estabelecidas pelas instituições de ensino? Até que ponto, a escola

teria condições de manter seus vínculos e seu compromisso com um certo padrão de excelência, cunhado a partir de determinada definição de cultura legítima num universo social em que as próprias fronteiras entre o legítimo e o ilegítimo estão em discussão? (DAYRELL *et al.*, 2012, p.12).

Tendo essas questões em mente, a partir da descrição das práticas culturais cotidianas dos jovens participantes da pesquisa, feita a seguir, espera-se, portanto, contribuir para a compreensão dos *habitus* de classe dos grupos presentes nas duas instituições, assim como os seus estilos de vida, em suas relações diversas estabelecidas com a cultura legítima, tal como pensado por Bourdieu (1983).

Entretanto, tendo em vista as discussões de Setton (2012; 2015; 2016), Brandão (2012) e Dayrell *et al.* (2012), reconhece-se o desafio de adequar essas análises em contextos nacionais e regionais específicos, levando-se em conta não apenas as hierarquias simbólicas locais sobre o que é legítimo, mas também os limites materiais para o acesso a determinadas práticas e bens culturais “distintivos”, no caso de um município como Alfenas/MG.

#### **4.3.2 Práticas culturais e de sociabilidade entre os jovens**

Conforme levantado pelos questionários, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes das duas instituições ocupam a maior parte do seu tempo livre acessando a Internet para fins diversos. Em seguida, enquanto mais da metade dos(as) estudantes da Escola 1 afirmam ocupar o seu tempo em alguma atividade de fruição e de entretenimento (festas, encontros com amigos ou música), na Escola 2, destaca-se o número de estudantes que declararam ocupar seu tempo com estudos, próximo a três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) do total, seguidos por mais da metade<sup>52</sup> que ocupam o tempo com música, especificamente.

Em relação ao uso do tempo livre para a prática de esportes, em ambas as instituições, as proporções variam entre um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) e metade apenas.

---

<sup>52</sup> Os (as) estudantes poderiam assinalar mais de uma alternativa, fato que justifica as proporções acima mencionadas.

Proporções ainda mais baixas são identificadas em relação às práticas de lazer e entretenimento de uma cultura dita “legítima”, a saber: frequência a espetáculos teatrais, shows e cinema.

Em contrapartida, apontando para um comportamento cultural mais distintivo, que pode ser relacionado ao privilégio econômico das famílias, chama atenção o fato de que mais da metade dos(as) estudantes da Escola 1 já fizeram uma ou mais viagens internacionais, especialmente para a América do Norte e para América do Sul, visitados por metade e por mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) dos(as) estudantes respondentes, respectivamente. Em menores proporções, Europa e América Central são os demais continentes visitados.

No caso da Escola 2, observa-se um quadro oposto: aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes não fizeram viagens internacionais, sendo que menos de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) do total viajaram para a América do Sul, dois estudantes para a América do Norte, e apenas um para a Europa ou América Central.

Observando-se o perfil sociocultural das famílias desses(as) estudantes que fizeram viagens internacionais, grande parte possui renda superior a 10 salários mínimos, incluindo as únicas famílias que possuem renda acima de 20 salários mínimos. Em relação ao peso do capital cultural familiar, analisando-se especialmente a escolaridade e a categoria socioprofissional dos responsáveis, há uma predominância de pais e mães que possuem no mínimo Ensino superior completo e atuam especialmente em atividades de nível superior, como funcionários(as) públicos(as), empresários(as) e profissionais liberais.

Dando prosseguimento, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes da Escola 1 falam ou estudam alguma língua estrangeira, seja inglês (maior proporção) ou espanhol. Na Escola 2, observa-se que há uma distribuição próxima entre aqueles(as) que disseram que falam/estudam inglês ou espanhol, que representam pouco mais da metade do total, e os(as) que não falam/estudam nenhuma língua estrangeira.

Em relação às atividades e cursos extraescolares, metade dos(as) estudantes da Escola 1 praticam esportes, mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) estudam língua estrangeira e um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) não praticam nenhuma atividade. Em menor quantidade, há três estudantes que praticam música, sendo que dois fazem piano. Na Escola 2, aproximadamente metade não realizam nenhuma atividade extraescolar e mais de

um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) praticam esportes. Há uma quantidade pequena de estudantes que estudam língua estrangeira, música ou desenho.

Embora não ocupem a maior parte do tempo com essa atividade, quando questionados acerca dos tipos de canais de TV que costumam assistir com maior frequência, obtém-se o seguinte quadro: entre os(as) estudantes da Escola 1, mais da metade assistem a canais de filmes; seguidos por aqueles(as), com proporção igual ou maior que um quarto ( $\frac{1}{4}$ ), que assistem a canais internacionais, de séries, de entretenimento e esportivos. Na outra instituição, aproximadamente metade dos(as) estudantes assistem a canais de séries, seguidos por aqueles(as) que assistem a canais de filmes e canais de entretenimento, opções assinaladas por mais de  $\frac{1}{4}$  destes(as). Em menor proporção, estão os canais de notícias, internacionais, esportivos e desenhos.

Apenas um estudante da Escola 2 afirma não assistir TV, e enquanto outros estudantes dessa instituição assistem a canais educativos, nenhum estudante da Escola 1 afirmou assistir a estes canais, que podem ser considerados como importantes, assim como a Internet, para o aprimoramento dos conhecimentos gerais destes(as), visando especialmente o bom desempenho em processos seletivos e no próprio Enem.

Quanto aos hábitos de leitura, mais da metade dos(as) estudantes da Escola 1 costumam ler revistas/jornais digitais e uma proporção inferior a um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) costumam ler materiais impressos. Percebe-se também que em sua maioria, os(as) estudantes não ocupam o seu tempo primordialmente com a leitura e quando questionados sobre o número de livros lidos anualmente, um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) afirmam que não leem nenhum, metade dos(as) respondente lê até 4 livros por anos e apenas um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) mais de 5 livros, incluindo um estudante que leu mais de 10 livros. Em relação às obras lidas no último ano, foram citados principalmente *best-sellers* e livros de literatura brasileira em geral, tal como Triste Fim de Policarpo Quaresma, Quincas Borba.

No caso da Escola 2, há uma distribuição próxima entre aqueles(as) que costumam ler revistas/jornais impressas ou materiais digitais, sendo que apenas um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) não tem esse hábito. Entre um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) e metade dos(as) estudantes ocupam o seu tempo primordialmente com a leitura e quando questionados sobre o número de livros lidos anualmente, há um quadro distinto da Escola 1. Revelando

um perfil mais leitor, mais da metade afirmam ter lido pelo menos 5 livros, e um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) afirmam que leem mais de 10 livros por ano.

Em relação às obras lidas no último ano, destacam-se também *best-sellers* e obras “escolares” da literatura brasileira, que são indicadas como referências obrigatórias nos vestibulares em geral e no próprio Enem, como O Cortiço, de Aluísio de Azevedo, A moreninha, de José Alencar, e as obras de Machado de Assis: Memórias Póstumas de Brás Cubas e Dom Casmurro, além de outros autores.

Por fim, compreendendo o seu papel como um canal informativo importante na atualidade, aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes da Escola 1 possuem acesso à Internet por meio de banda-larga, seguidos, em proporções menos relevantes, por acesso via rádio e via cabo. No que se refere ao uso do computador ou notebook, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) usam somente em casa e mais da metade fazem uso exclusivo deles.

Na Escola 2, mais da metade dos(as) estudantes possuem acesso à Internet via cabo, um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) por banda larga, dois estudantes por linha telefônica, e um via rádio, além dos(as) que não souberam responder ou que não responderam. No que tange ao uso do computador ou notebook, entre a metade e três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) usam somente em casa e aproximadamente apenas metade destes(as) fazem uso exclusivo deles.

Em relação ao(s) tipo(s) de atividade(s) que costumam utilizar com maior frequência<sup>53</sup>, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes da Escola 1 acessam a sites/aplicativos de Redes sociais, seguidos(as), na ordem, por aqueles(as) que ouvem músicas em sites, que acessam sites de entretenimento e que realizam pesquisa em sites de busca. Já na Escola 2, assim como na outra instituição, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes acessam a sites/aplicativos de Redes sociais, seguidos, entretanto, por aqueles(as) que pesquisam em sites da busca, que realizam atividades escolares/trabalho e que ouvem músicas em sites. Entre as outras alternativas assinaladas, menos da metade dos(as) estudantes(as) consultam a sites de notícia e jornalísticos, acessam a sites de entretenimento ou consultam a

---

<sup>53</sup> Havia a possibilidade dos(as) estudantes assinalarem mais de uma alternativa.

sites da área educacional. Em menor proporção, estão os(as) estudantes que fazem leitura de e-mails ou jogam online.

Para as atividades mencionadas acima, os(as) estudantes das duas instituições utilizam com mais frequência os seguintes sites/aplicativos: *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, *Google*, *Youtube* e *Snapchat*. Percebe-se, portanto, que há uma predominância na utilização das redes sociais mais populares, sendo que na Escola 1, portais de notícia como UOL, G1, Folha de São Paulo, *Catraca Livre* e *Alfenas Hoje* foram mencionados por apenas um quarto ( $\frac{1}{4}$ ), se somados, e portais educativos, como *Descomplica.com*<sup>54</sup> e *Brasil Escola*, apresentam proporções irrisórias.

No caso da Escola 2, destacam-se os portais de notícia, mencionados por mais de  $\frac{1}{4}$  dos(as) estudantes, como *Folha de São Paulo*, *G1*, *Estadão*, *UOL*, *O Globo*, *R7*, *Globo.com*, *Portal Terra* e *VEJA*. Ademais, aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) dos(as) estudantes mencionaram o acesso aos seguintes portais educativos: *Portal COC*, *Brasil Escola*, *Descomplica.com*, *Biologia Total*, *Guia do Estudante*, *Hora do Enem*, *Infoescola* e *Sua Pesquisa*.

#### 4.3.3 Perspectivas de análise da legitimidade cultural em Alfenas/MG

As informações apresentadas acima reforçam a percepção de que os hábitos culturais e de lazer desses(as) estudantes não apontam para um consumo cultural diferenciado em termos bourdieusianos, já que, em geral, não são práticas culturais distintivas que se aproximem de uma “cultura legítima”, tal como pensado pelo autor.

Entretanto, observando-se os dados mencionados e reconhecendo-se o caráter dinâmico do *habitus* em um local específico, a saber, uma cidade interiorana de Minas Gerais, assume-se que os grupos sociais operam a distinção por outros mecanismos que não aqueles apresentados nos grupos franceses analisados por

---

<sup>54</sup> Tal site de educação aparece como um cursinho acessado via Internet, que tem contribuído para a preparação para o ENEM e outros vestibulares. Em sua página, os usuários, pagando atualmente uma anuidade promocional de R\$ 240,00, acessam aulas pré-gravas, aulas ao vivo, monitorias online e correções de redação.

Bourdieu, embora o campo cultural permaneça um espaço de poder e de luta entre essas classes.

Para isso, embora seja preciso reconhecer que o questionário aplicado apresenta lacunas significativas para se fazer uma análise sociológica mais complexa dessas práticas de cultura, optou-se teoricamente em assumir as contribuições já mencionadas de Brandão (2012) e Setton (2012; 2015) para analisar como operam as hierarquias dos gostos ditos como legítimos ou não entre os(as) estudantes, levando-se em conta a posição que ocupam no espaço social.

Dito isso, um primeiro ponto a se reconhecer é a presença da cultura de massa nas práticas cotidianas dos(as) estudantes. Em várias obras, Setton (2012; 2015; 2016) destaca a centralidade da escola e das mídias como matrizes legitimadoras de práticas de cultura e que contribuem, junto às outras instâncias de socialização (família, grupos de pares e religião), para a constituição de disposições híbridas de *habitus* entre jovens de diferentes contextos do Brasil.

Conforme apresenta, na contemporaneidade, a cultura de massa mostra-se muito próxima aos grupos dessa faixa etária, articulando-se às práticas do universo escolar e da cultura letrada na definição das hierarquias de legitimidade cultural. Nesse contexto, para além do caráter manipulador da cultura de massa<sup>55</sup>, destacada em vários estudos, Setton considera o seu papel socializador na circulação de informações e de entretenimento e na transmissão de valores e padrões de conduta diversificados.

Segundo a autora (Setton, 2012), especificamente no Brasil, cujos níveis de escolaridade mais altos ainda não estão generalizados em todas as regiões, as mídias têm ocupado, há décadas, um papel central como referência educativa, considerando a presença significativa do rádio, da TV e do cinema no cotidiano de brasileiros dos diferentes segmentos sociais.

Outro meio de comunicação que tem a repercussão aumentada nos últimos anos no país, a Internet, pode ser considerada como uma ferramenta importante de acesso à informação, seja por meio do computador em casa, mas também pelos

---

<sup>55</sup> “Fenômeno recente, a cultura de massa é responsável pela circularidade de uma gama variada de imagens, códigos e conteúdos que se organizam coerentemente na forma de um sistema integrado de símbolos interdependentes aos valores escolar e familiar (Morin, 1983)” (SETTON, 2002b, p.113).

*smartphones*. Todavia, embora seu uso tenha sido ampliado entre as diferentes classes sociais no Brasil, fruto de novas possibilidades de consumo e de políticas governamentais voltadas à inclusão digital, mostra-se mais generalizado e diferenciado entre as classes detentoras de maiores níveis de escolaridade e de melhores condições socioeconômicas.

Nesse sentido, para Brandão (2012), as novas tecnologias de informação são responsáveis não apenas pela produção e transmissão de um “capital-informação”<sup>56</sup>, mas vias de escoamento e orientação nas trocas materiais e simbólicas. Como um componente da estrutura interna do capital cultural, junto ao capital linguístico, artístico, literário, por exemplo, o capital informacional ou “capital-informação” (BRANDÃO, 2012, p.64), desigualmente distribuído, também pode ser reconvertido em outros capitais pelos diversos grupos sociais na disputa por melhores posições no espaço social, principalmente por classes médias e superiores.

Ademais, segundo Brandão (2012), no Brasil, são esses últimos grupos que têm demandado mais serviços informativos, tal como televisão a cabo, *compras online* e a própria Internet, contribuindo para o acesso aos novos padrões de consumo e entretenimento, que impactam nos estilos de vida e até no desempenho social/escolar.

Tal comportamento pode ser observado, em maior ou menor grau, entre os(as) estudantes participantes da pesquisa, de ambas as instituições. Conforme já mencionado, ocupam a maior parte do seu tempo livre utilizando a Internet para fins diversos, mas principalmente para acessar as redes sociais, ferramentas importantes de sociabilidade entre pares, na disponibilização e atualização de informações tanto local quanto internacional, e potenciais disseminadoras de opinião.

---

<sup>56</sup> A definição precisa de “capital-informação” é apresentada em outro texto da autora (BRANDÃO & MARTINEZ, 2006) retomando os contornos dados por Dantas (2002). Em suas palavras, “[...] o capital-informação tende a dividir os homens e mulheres em ricos e pobres em informação, em aqueles que geram valor-informação para o capital e aqueles excluídos do processo de geração, registro, comunicação e consumo de informação-valor. Sociedades que não desenvolvem tecnologias da informação, com todas as relações e agenciamentos sociais nelas envolvidos, tendem não somente a ser sub-informadas em relação aos países capitalistas centrais, como também a erigir, dentro de suas fronteiras, divisões ainda mais fundas entre suas minorias um tanto ricamente informadas e suas grandes majorias pobremente informadas” (Dantas, 2002, p.198).

O impacto dessa tecnologia da informação no cotidiano deles(as) também pode ser visto quando se observam os próprios hábitos de leitura, na medida em que, em geral, optam pela leitura de revistas/jornais digitais, acessando portais de notícias da grande imprensa, como a Veja, G1 e Folha de São Paulo. Além do seu caráter informativo, tais canais, como apresenta Setton (2012, p.48), oferecem um conjunto de preceitos morais que tendem a orientar comportamentos e posicionamentos dos leitores.

Diferentemente de uma grande parte da população brasileira, há também um acesso generalizado e qualificado às tecnologias digitais, na medida em que, guardadas algumas diferenças, a maioria dos(as) estudantes faz uso exclusivo do computador ou do notebook, acessando a Internet majoritariamente por banda larga (Escola 1) ou via cabo (Escola 2), que têm custos financeiros mais elevados que os demais tipos de conexão à Internet.

No caso da Escola 2, entretanto, dois pontos sobre o modo de utilização merecem destaque. Há uma proporção significativa de estudantes que utiliza a Internet para fazer pesquisas em sites de buscas, para realizar atividades escolares ou para ouvir músicas, acessando inclusive portais educativos, como *Descomplica.com*, Guia do Estudante, Hora do Enem, entre outros, que podem ser considerados importantes ferramentas de informação sobre o Ensino Superior e de preparação para os processos seletivos, especialmente pela disponibilização de vídeo-aulas.

Dando prosseguimento, a televisão também marca presença no cotidiano dos(as) estudantes, sendo acessada na maioria das residências por meio de canais fechados de TV por assinatura, embora seu uso não seja tão generalizado nem diferenciado nas duas instituições. Quanto à programação, há uma hierarquia nas preferências, com predominância dos canais de filmes, séries e de entretenimento, que embora sejam fortemente difundidos pelas grandes mídias especializadas, em alguns casos, permitem um contato com o estilo de vida internacionalizado e a convivência com a língua estrangeira.

Em relação às práticas de lazer de entretenimento e fruição, observam-se proporções baixas tanto em relação ao uso majoritário do tempo livre para práticas esportivas, quanto em relação à frequência a shows, cinemas e teatros, identificadas, em Bourdieu, com práticas da “alta cultura”. Para se compreender tal

movimento, entretanto, é preciso levar em conta que o próprio município oferta alternativas culturais e de lazer limitadas, já que não há parques; os espaços de práticas esportivas se limitam, geralmente, aos clubes e academias privadas; o cinema não tem uma estrutura adequada e há uma baixa quantidade de shows e peças teatrais.

Dito isso, observam-se, também, práticas culturais e de lazer relacionadas a uma cultura letrada e valorizada no universo escolar, que permitem refletir acerca das articulações entre as matrizes de cultura escolar e midiáticas, produtoras e difusoras de diferentes bens e valores simbólicos, que contribuem para a formação de um eclético ou híbrido gosto cultural, tal como apresentado por Setton (2012).

Para a autora, a ação escolar não está relacionada apenas aos aspectos instrutivos (conteúdos e aprendizados), mas também às experiências cotidianas, na medida em que contribui para a constituição de um *habitus* cultivado, que enquanto tal aparece como gerador de esquemas particulares, aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação.

Quanto aos hábitos de leitura dos(as) estudantes, observa-se que a presença de livros não é constante entre muitos(as), principalmente da Escola 1, havendo a predominância de obras literárias, recomendadas pelas mídias ao público juvenil e em geral. Conforme já mencionado, entre as obras mais citadas estão *best-sellers* tais como “As crônicas de gelo e fogo”, “O Senhor dos Anéis”, “O Hobbit”, “Trilogia Divergente”, “Jogos Vorazes”, “A menina que roubava livros”, “A Cabana”, “Harry Potter”, que convivem com clássicos da literatura, com proporções também significativas, e que parecem caracterizar um gosto diversificado.

Todavia, enquanto os(as) estudantes da Escola 1 ocupam uma parte considerável do tempo com festas ou encontros com amigos, uma proporção significativa dos(as) estudantes da Escola 2 declarou ocupar seu tempo com estudos. Nesse sentido, as diferenças mais significativas referem-se aos hábitos de leitura desses(as) últimos(as), que além de acessarem, em maior proporção, portais educativos e de pesquisa, leem muito mais livros anualmente, especialmente obras cobradas pelo sistema escolar, a saber: clássicos da literatura nacional, de autores reconhecidos, como Machado de Assis, José de Alencar, entre outros, já mencionados.

Observa-se, portanto, um maior contato e reconhecimento de práticas valorizadas pelo universo escolar por parte dos(as) estudantes da Escola 2. Levando-se em conta o pertencimento a famílias de diferentes frações da classe média, são justamente esses(as) estudantes que parecem apresentar uma “boa vontade cultural” (BOURDIEU, 1983b, 2007d), constituindo disposições para a apreensão de capital escolar<sup>57</sup> e de suas credenciais.

Se há por parte das famílias e dos(as) estudantes da Escola 2 essa maior propensão ao investimento escolar, seja pela escolha por estabelecimentos privados ou pelo investimento de tempo e de recursos para práticas culturais mais próximas ao campo escolar, em contrapartida, no que se refere às atividades e cursos extraescolares, facilidades de ordem econômica dos(as) estudantes da Escola 1 reforçam o aspecto distintivo e hierarquizado de acesso a determinadas práticas e bens mais legitimados.

Em geral, são esses(as) últimos estudantes que realizam mais essas atividades, importantes para o lazer e descanso, mas também para o acesso a saberes e conhecimentos complementares à escola. Além da prática de esportes, sabidamente realizada no principal clube do município, chama a atenção o investimento parental no estudo de língua estrangeira.

Nesse contexto, além dos(as) que atualmente realizam tal curso extraescolar, retomando aos dados, observa-se que mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes da Escola 1 falam ou estudam alguma língua estrangeira (inglês e/ou espanhol), aprendizado que pode ser considerado importante para realizarem outra prática bastante marcante entre eles(as), a saber: as viagens internacionais.

Prática comum em famílias pertencentes às diferentes frações das classes superiores, como as elites econômicas, as viagens internacionais podem ser consideradas uma estratégia de distinção, na medida em que ainda se mostram raras no país, como um todo. Se na Escola 2, tal prática é comum apenas a uma minoria, cujas famílias são mais favorecidas economicamente, entre os(as) estudantes da Escola 1, a maioria já realizou viagens internacionais, para diferentes continentes.

---

<sup>57</sup> Segundo Bourdieu (2015b, p.134), o capital escolar aparece como a forma socialmente certificada e garantida do capital cultural.

Reforça-se assim o peso do capital econômico e do próprio capital cultural institucionalizado, para permitir o acesso a tal experiência, que contribui para aumentar o volume do capital cultural e social desses(as) estudantes, passíveis de serem convertidos na competitividade escolar. Segundo levantado, nesses casos, as rendas familiares mensais figuram entre as faixas salariais mais altas, os seus familiares (pais, mães, irmãos/irmãs e outros parentes, como avós/avôs) são detentores de diplomas de diferentes níveis do Ensino Superior, e seus responsáveis são herdeiros<sup>58</sup> de terras, que atuam como fazendeiros, ou ocupam categorias socioprofissionais mais reconhecidas e que possuem remunerações mais elevadas no mercado de trabalho, se comparados às atividades de nível elementar, médio ou técnico.

Dando prosseguimento, a partir da descrição desse quadro geral, algumas considerações podem ser feitas, relacionadas ao caráter fragmentado e heterogêneo do campo cultural na contemporaneidade, destacado pelas autoras brasileiras mencionadas, que se inserem junto às discussões de outros autores<sup>59</sup>

Em primeiro lugar, reafirma-se a posição de Setton (2015), referindo-se às análises de Bourdieu das práticas culturais na sociedade francesa,

(...) não é possível universalizar tais práticas como sendo as mais distintivas por excelência em todas as formações sociais. É preciso estar atento para o jogo ou a luta simbólica entre os grupos dominantes e os grupos dominados, de cada localidade, observar quais as práticas de cultura características de cada um deles para, em seguida, compreender as que são específicas e capazes de transmutarem-se em símbolos de *status* (SETTON, 2012, p.117).

Nesse sentido, pode-se observar um repertório de práticas e preferências que parecem unificadas e homogêneas entre os grupos sociais presentes nas duas instituições. Tal como observado em outros estudos, há uma incorporação de elementos da cultura de massa, articulados aos de uma cultura letrada, valorizada

---

<sup>58</sup> Tal informação foi levantada por meio da observação participante e de conversas informais com os(as) estudantes e profissionais da instituição.

<sup>59</sup> Garcia Canclini (1990, 2003), Renato Ortiz (2000), Olivier Donnat (1990, 2003, 2004), Denis Cogneau (1990) e Philippe Coulangeon (2004) são autores mencionados por Setton (2012) e Brandão (2012), que têm discutido as mudanças na contemporaneidade do campo da legitimidade cultural em diversos contextos, como a América Latina e na própria França.

pelo universo escolar, marcando assim um ecletismo dos gostos e das práticas desses sujeitos.

Todavia, quando relacionadas à transmissão de uma herança familiar cultural, na forma principalmente do capital cultural institucionalizado (diplomas escolares), aos padrões de consumo elevados das famílias, com um acesso generalizado às tecnologias digitais e outros bens de consumo suplementares (eletroeletrônicos, TV a cabo, computador e/ou notebook pessoal), essas práticas contribuem para que tais grupos recriem novos padrões de distinção, diferenciando-se assim das classes populares.

Tal como apresenta Brandão (2012),

As práticas culturais, mais do que pelos conteúdos, se distinguem pelo estilo, intensidade e espaços físicos onde se realizam. É o caso, por exemplo, da frequência, pelos jovens que estudamos, a museus (no Brasil ou no exterior), do aprendizado de línguas estrangeiras (em cursos extracurriculares ou em escolas bilíngues), dos títulos universitários dos pais e dos professores desses estudantes (em universidades tradicionais ou recém-criadas com a “democratização” universitária), do acesso às informações e ao mundo digitalizado (via escola e mídia ou através de viagens e dos incontornáveis recursos presentes nos quartos e nas casas dos jovens estudados) (BRANDÃO, 2012, p.67).

Guardadas algumas diferenças, esses novos contornos do capital cultural também podem ser vistos nos grupos estudados, que, em suas práticas e hábitos culturais, constituem novos padrões distintivos. Convertidos e reconvertidos em outros capitais, tais elementos são mobilizados no espaço social para a disputa por melhores posições e para demarcar as distâncias existentes essas elites escolares e o restante da população alfenense.

Porém, mesmo as práticas sendo marcadas por um ecletismo cultural e por aspectos homogeneizadores, conforme já mencionado, em alguns domínios, existe uma hierarquia distintiva entre esses(as) estudantes, na qual os jovens da Escola 1, pertencentes às elites econômicas, podem ser considerados como cultural e materialmente dominantes, tendo em vista principalmente o maior volume de capital econômico, cultural, social e escolar do grupo a quem pertencem.

Enquanto parece existir uma maior valorização das credenciais escolares e a pretensão de acúmulo de capital escolar entre os grupos majoritariamente presentes

na outra instituição, o capital econômico dos(as) estudantes da Escola 1 parece determinar uma “recriação das distâncias socioculturais” (BRANDÃO; MARTINEZ, p.13, 2006).

Sendo assim, essa retradução do capital econômico em hierarquias culturais, observada por Brandão e Martinez (2006), pode ser também um fator para justificar o maior prestígio (capital simbólico) perante os outros grupos alfenenses, pertencentes às posições inferiores, e que reconhecem e estabelecem uma relação específica com esse capital cultural “legítimo” desses grupos.

Operando a lógica de distinção por meio de outros mecanismos, levantados também durante a observação participantes, são esses(as) estudantes que realizam viagens nacionais e internacionais com maior frequência, ocupam maior parte do tempo em atividades de entretenimento, moram em residências fixadas em bairros de luxo ou condomínios fechados, frequentam o principal clube do município e outros lugares onde se distinguem (festas, restaurantes e bares), e que estão matriculados em uma instituição privada de mensalidades mais altas e que atende um público seletivo, que desejam cursos mais prestigiados na universidade privada do município, conforme apresentado a seguir, entre outras práticas distintivas em Alfenas/MG.

#### 4.4 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS

No que se refere às trajetórias escolares na educação básica como um todo, na Escola 1, um primeiro fato a se destacar é que mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes não estudaram em escolas públicas, e os(as) demais tiveram experiências curtas nessas instituições de ensino, entre 1 mês e 2 anos.

Levando-se em conta as etapas de ensino separadamente, em relação ao tipo de escola (pública ou privada) em que realizaram predominantemente suas trajetórias tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), entre metade e três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes completaram em escola particular, sem bolsa, seguidos por aqueles(as), em menor proporção, que

estudaram em escola particular com bolsa parcial. Já, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), houve pequenas mudanças, já que mais da metade completaram essa etapa em escolar particular, sem bolsa, seguidos apenas por aqueles(as) que estudaram em escola particular, com bolsa parcial.

Quanto ao Ensino Médio, nível de ensino em que se encontravam à época da aplicação dos questionários, metade dos(as) participantes estudaram os três anos em escolar particular, sem bolsa, sendo que entre os(as) demais, destacam-se aqueles(as), representando mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ), que receberam bolsa parcial, e um estudante que recebeu bolsa integral.

Dito isso, no que se refere ao tempo de permanência na Escola 1, quase todos(as) os(as) participantes estudavam na referida instituição há 4 anos ou mais e apenas um estudante há 2 ou 3 anos. Ademais, quanto à sua ocorrência ou não, nenhum(a) estudante teve experiência de reprovação em algum ano letivo.

Nesse sentido, incluindo as diferentes etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), percebe-se que, em termos de regularidade, até aquele momento, grande parte da escolarização dos(as) estudantes havia sido feita em instituições privadas de ensino, com ou sem bolsa, e sem experiências de reprovação.

Entretanto, o número de estudantes bolsistas foi considerado como um dado significativo a ser explorado, já que majoritariamente estão na instituição analisada há mais de 4 anos. Assim, quando foi feito o cruzamento entre a renda familiar mensal e a trajetória destes(as) no Ensino Médio, nível de ensino que figura entre os mais caros<sup>60</sup> da educação básica, constatou-se que o estudante que recebia uma bolsa integral tinha uma renda superior a 20 salários mínimos, e entre os bolsistas parciais, a maioria encontrava-se na segunda maior faixa de renda, entre 10 a 20 salários mínimos, já que apenas uma estudante tinha a renda familiar mensal entre 2 a 5 salários mínimos.

Dessa forma, levantou-se a hipótese, confirmada por meio de conversas informais e das entrevistas, que a política institucional para a distribuição de bolsa na instituição não parecia ser de natureza “filantrópica”, como forma de garantir o

---

<sup>60</sup> Para fins de esclarecimento, a mensalidade paga à época era de R\$ 1.042, 21, mais R\$ 127.67 de materiais.

acesso e a permanência de estudantes com baixa renda. Pelo contrário, em vários casos em que se conseguiu levantar maiores informações, os pais e irmãos dos(as) bolsistas apresentavam algum vínculo institucional com o grupo responsável pela gestão da escola e de outros estabelecimentos já mencionados, como a universidade e o hospital universitário, o que garantia descontos nas mensalidades para que investissem na escolarização dos(as) filhos(as) na Escola 1.

No caso da Escola 2, destaca-se inicialmente o fato de que há uma distribuição próxima entre aqueles(as) que estudaram em instituições públicas de ensino, que representam pouco mais da metade, e aqueles(as) que não estudaram. Nesse sentido, entende-se que o tempo de estudo na escola pública é um elemento significativo para se compreender tais trajetórias, na medida em que entre os(as) primeiros(as), grande parte dos(as) estudantes teve em sua escolarização experiências longas nesse sistema, dentre os quais, uma proporção superior à metade estudaram mais de 5 anos em escolas públicas.

Considerando-se as etapas da educação básica separadamente, em suas trajetórias na Educação Infantil, a maior proporção é dos(as) estudantes que estudaram em escola particular, sem bolsa, seguida por mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) que estudaram em escola pública. No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), há uma queda na proporção de estudantes que estudaram em escola particular, sem bolsa, e um aumento significativo de estudantes em escola pública, sugerindo que entre essas duas primeiras etapas, iniciou-se um processo de transferência dos(as) estudantes da rede privada para a rede pública.

Ao se observar as trajetórias no Ensino Fundamental II (6º ao 9ª ano), manteve-se a proporção entre a metade e três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) de estudantes que concluíram essa etapa em escola particular, sem bolsa, diminuindo os(as) estudantes na escola pública (pouco mais de  $\frac{1}{4}$  do total) e aumentando o número de bolsistas parciais em escolas particulares, que atinge a proporção de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ), superando os valores anteriores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

No 1º ano do Ensino Médio, mais da metade dos(as) estudantes estudaram em escola particular, sem bolsa, aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) em escola particular, com bolsa parcial, e em menor proporção, figuram aqueles(as) que estudaram em escola pública, além de uma estudante que era bolsista integral. Já no 2º ano, não há alterações significativas na proporção dos(as) que estudaram em

escolar particular, sem bolsa, manteve-se o número de bolsistas parciais e integrais, mas apenas uma estudante permaneceu na escola pública. Por fim, no 3º ano, última etapa da educação básica e que se encontravam à época da pesquisa, aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes estudavam na instituição, sem bolsa, sendo que o número de bolsistas parciais caiu para aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) e manteve-se a única estudante com bolsa integral.

Em relação aos anos de estudo na referida instituição, apresenta-se a mesma proporção entre aqueles(as) que estudavam na instituição há 4 anos ou mais e entre os(as) que estudavam há 2 ou 3 anos, sendo que estes(as) últimos, somados aqueles(as) que estudavam há um ano, representam mais da metade do total. Nesse sentido, reforça-se o perfil diverso dos(as) estudantes e os investimentos “tardios” feitos pelos familiares na rede privada de ensino.

Quanto à ocorrência ou não de reprovação, 5 estudantes foram reprovados uma vez, fato que justifica o número de estudantes com faixa etária superior à idade escolar esperada, conforme já mencionado no início do capítulo.

Considerando-se as informações apresentadas acima, foi feita também a correlação entre a renda familiar mensal e a trajetória dos(as) estudantes no Ensino Médio, buscando-se compreender a política institucional de bolsas. No 1º e 2º ano, os(as) estudantes de escola pública tinham uma renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos vigente à época da pesquisa. Já a renda dos(as) bolsistas, tanto parciais quanto integrais, se mantiveram durante todo o Ensino Médio, predominantemente inferior a 5 salários mínimos.

Nesse sentido, levantou-se a hipótese de que a distribuição de bolsas na instituição atendia a critérios “filantrópicos”, buscando assim garantir o acesso e a permanência de estudantes com baixa renda, e atender às demandas familiares por melhor qualidade do ensino, principalmente pelos altos índices da instituição em relação à aprovação no Enem, que se apresenta ainda como o principal exame para se garantir o acesso às universidades públicas brasileiras.

A partir do quadro descrito acima, relacionado às discussões dos outros tópicos, pode-se supor que há uma diferença significativa entre a natureza das trajetórias escolares dos(as) estudantes e os investimentos familiares dos grupos majoritários presentes nas duas instituições.

Na Escola 1, marcada por um grupo social mais homogêneo, detentor de capital econômico e social elevado, de uma herança cultural mais longa e distintiva, parece haver uma sinergia entre os projetos educativos das famílias e os projetos pedagógicos da instituição, que afeta as próprias expectativas escolares e profissionais, apresentadas no próximo tópico.

Pertencentes às elites econômicas alfenenses, o fluxo das trajetórias dos(as) estudantes não é marcado por um caráter acidentado ou errático, já que além de não haver “distorção idade-série”, foram percorridas, de ponta a ponta, na rede privada de ensino, especialmente na própria instituição investigada, com experiências marginais em estabelecimentos públicos. Ademais, questionados sobre os motivos pessoais que levaram à escolha pela instituição, além da qualidade do ensino oferecida pelo estabelecimento, principal critério apresentado, há uma quantidade significativa de estudantes que assinalaram “a tradição da instituição” e “por causa da família”.

Tais características do fluxo e da natureza das trajetórias, analisadas também por Nogueira, M.A. (2002) em famílias de Belo Horizonte, permitem supor que há por parte dos familiares da Escola 1 uma estratégia, comum a outras elites, de escolha por uma instituição privada, que seja capaz de oferecer aos herdeiros “um ambiente social seletivo, homogêneo e consoante com os padrões da família (...)” (NOGUEIRA, M.A., 2002, p.54).

Já no caso da Escola 2, há um quadro diferenciado, mas comum às experiências de outros grupos, pertencentes às classes médias, apresentadas por Nogueira, M.A.<sup>61</sup> (2013). Para se compreender algumas dessas especificidades, é possível identificar no interior da referida instituição a presença significativa de um segmento, denominado como “nova classe média” (Nogueira, M.A., 2013), que se apresenta em um processo de mobilidade social ascendente.

Oriundas de frações das classes populares e beneficiadas por algumas mudanças<sup>62</sup> ocorridas no Brasil, especialmente na primeira década do século atual,

---

<sup>61</sup> A partir de um *survey* finalizado em 2009 e realizado com 299 famílias da “nova classe média” de Belo Horizonte/MG, Maria Alice Nogueira analisa especialmente os modos de consumo escolar desse grupo.

<sup>62</sup> Entre essas mudanças, Nogueira, M.A. (2013) destaca especialmente o crescimento da economia brasileira, a redução das desigualdades sociais, relacionadas às políticas de

as famílias desse segmento, cujos contornos e denominações não se mostram ainda claramente definidos, seriam marcados, para Nogueira, M.A. (2013, p.112), por um aumento em seu poder aquisitivo, que permitiu o acesso a novos serviços e bens de consumo, e por suas fortes disposições ao esforço para “melhorar da vida”.

Entre os novos serviços acessados e que passam a ser consumidos por esse grupo, destaca-se o sistema educacional privado e mais precisamente as escolas privadas de ensino, escolhidas por essas famílias, entre outros motivos, para se evitar, por diversos motivos, a rede pública. Dessa forma, embora apresentem especificidades em relação às famílias investigadas por Nogueira, M.A. (2013), levando-se em conta as informações levantadas na presente investigação sobre alguns aspectos do consumo escolar das famílias, pode-se identificar alguns comportamentos desse grupo social na Escola 2.

Conforme já mencionado, a opção das famílias pela referida instituição privada também parece ser recente, na medida em que há um consumo altamente instável, visto que uma parte significativa dos(as) estudantes viveu, no fluxo de suas trajetórias escolares, um constante *zapping*<sup>63</sup> entre a escola pública e a escola particular.

Além disso, nos casos em que há uma “distorção idade-série”, a relação identificada anteriormente entre reprovação e rede de ensino frequentada, pode ser impacto dessas transferências e do fluxo mais acidentado dessas trajetórias, levando-se em conta as diferentes formas de avaliação e propostas pedagógicas adotadas por instituições das redes pública e privada.

Todavia, embora possam ser consideradas temporalmente “tardias”, as escolhas familiares pela Escola 2 não parecem ser irracionais ou pautadas em um suposto desconhecimento do mercado escolar alfenense, na medida em que atribuem à “qualidade do ensino ofertado” o principal motivo para a opção pela referida instituição, utilizando-se assim critérios avaliativos.

---

valorização do salário mínimo e de transferência de renda, o aumento da escolaridade e dos rendimentos do trabalho.

<sup>63</sup> Nogueira, M.A. (2013) utiliza esse termo, empregado originalmente por Langouët e Léger (1997), para designar a conduta de famílias que se servem, na escolarização dos filhos, tanto do setor público quanto privado de ensino.

Soma-se a isso o fato de que escolheram a principal instituição alfenense no que se refere ao desempenho no Enem para matricular os(as) seus filhos(as), em uma etapa central para a efetivação das pretensões escolares rumo ao Ensino Superior, sendo que a mensalidade do 3º ano em 2016 girava em torno de um salário mínimo vigente à época (R\$ 880,00) mais R\$ 148,00 reais em materiais.

Dessa forma, é plausível considerar que tais famílias demonstram ter um conhecimento prático, tal como pensado por Bourdieu (2015b), acerca das diferenças existentes entre as condições de “ensino-aprendizagem” e de funcionamento das escolas alfenenses, e dos possíveis impactos na garantia de um retorno dos investimentos financeiros e possíveis sacrifícios feitos durante a escolarização dos(as) filhos(as).

#### **4.4.1 As expectativas escolares e profissionais**

Tendo em mente tais informações acerca das trajetórias escolares dos sujeitos, que se referem principalmente a alguns aspectos longitudinais, foi feito o levantamento de informações sobre as expectativas escolares e profissionais destes(as), iniciando por suas pretensões após a conclusão/término do Ensino Médio.

Assim, na Escola 1, os(as) estudantes majoritariamente desejam continuar sua escolarização rumo ao Ensino Superior, sendo que pretendem dedicar-se somente aos estudos, excluindo-se apenas um estudante que pretende conciliá-los com o trabalho. Já em relação aos cursos de graduação que gostariam de fazer, considerando o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior, os(as) respondentes poderiam apontar até três opções de curso.

Como primeira opção, mais da metade responderam que têm como escolha principal o curso de Medicina, seguido por Direito (menos de ¼ do total) e Agronomia, Engenharia da Computação, Engenharia Civil e Engenharia de Petróleo, que correspondem às proporções menores. Em relação à segunda opção, entretanto, metade dos(as) estudantes não responderam e entre o restante, escolheriam Engenharia Civil, Odontologia, cursos que representam as maiores

proporções, seguidos por Administração, Economia, Engenharia Ambiental e Psicologia, mencionados por um estudante cada.

Embora o Sisu possibilite a escolha de dois cursos como opções iniciais para se candidatar, optou-se por acrescentar uma terceira opção, buscando ampliar as possibilidades de cursos mencionados pelos(as) estudantes. Mas, menos da metade dos(as) estudantes apontaram os seguintes cursos: Arquitetura, Artes Cênicas, Direito, Engenharia Elétrica, Odontologia e Teatro.

Sendo assim, levando-se em conta a fusão das menções, 30 no total, foram citados 15 cursos diferentes, dentre os quais, Medicina aparece como o curso de graduação mais desejado como escolha inicial pelos(as) estudantes, sendo citado por mais da metade destes(as), seguido em ordem por Direito, Engenharia Civil e Odontologia. Divididos por áreas de conhecimento em geral, observa-se a seguinte distribuição: Ciências Biológicas (em maior proporção), Ciências Humanas e Exatas (menor proporção).

Nesse sentido, reforça-se a hipótese inicial de que tais estudantes têm como escolhas iniciais de cursos historicamente mais hierarquizados e com diplomas socialmente mais reconhecidos e representativos das três grandes áreas de conhecimento, a saber: Direito, Medicina e Engenharias. Contudo, inclui-se também o curso de Odontologia, ofertado nas duas instituições do município e reconhecido localmente como uma das principais carreiras, na medida em que Alfenas destaca-se também pelo número de consultórios odontológicos, pela oferta há anos de tal curso, especialmente na Universidade A<sup>64</sup>, e pela qualidade dos cursos em termos de infraestrutura, incluindo as clínicas odontológicas que atendem a população alfenense, e as especializações ofertadas.

Dando prosseguimento, questionados sobre a preferência por alguma instituição de Ensino Superior, metade disseram que possuem. Entre esses(as), a Universidade A e a Universidade B aparecem como as instituições principais, junto à PUC e à UFMG, com as mesmas proporções cada. Além disso, considerando-se as

---

<sup>64</sup> O curso de graduação em Odontologia é o segundo mais antigo da instituição, criado em 1915, um ano após a criação do curso de Farmácia.

citações como um todo<sup>65</sup>, foram mencionadas uma quantidade maior de instituições privadas de Ensino Superior.

Em relação aos processos seletivos, todos(as) estudantes pretendiam realizar o Enem 2016, mas três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) realizariam outro processo seletivo/vestibular. Desse total, o processo seletivo da Universidade B aparece como o mais mencionado, com mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) do total, seguido pelo do Inatel e da Unesp, em menor proporção; e Medicina (aproximadamente metade das menções) como o curso de graduação mais citado para o qual prestariam o referido processo seletivo.

Embora fossem realizar o Enem 2016, compreende-se que a partir dos questionários e da própria dinâmica da Escola 1, já mencionada, o processo seletivo da Universidade B para Medicina aparece como uma das principais alternativas para garantirem a efetivação das escolhas iniciais de curso e instituição de ensino superior.

Em relação à Escola 2, conforme levantado, as expectativas são mais variadas: excluindo-se os(as) estudantes que não souberam ou não responderam, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) pretendem continuar sua escolarização rumo ao Ensino Superior, seguidos, em menor proporção, por estudantes que pretendem fazer cursinho preparatório, conciliar estudos e trabalho, um estudante que deseja viajar para o exterior/intercâmbio e outro que deseja apenas trabalhar.

No que se refere aos cursos de graduação que gostariam de fazer, buscando prosseguir os estudos, como primeira opção, ressalta-se, em especial, o número de estudantes que tem como escolha principal os cursos de Medicina (mais de  $\frac{3}{4}$ ), Odontologia e Direito, representando as segundas maiores proporções. Além disso, somando-se aqueles(as) que desejam seguir algum curso da Engenharia em geral, outra proporção significativa é a dos(as) estudantes que tem como primeira opção as graduações em Engenharia Civil, da Computação, de Controle e Automação, Elétrica e Mecânica.

Dando prosseguimento às escolhas iniciais, aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) dos(as) estudantes não têm uma segunda opção de curso, e entre o restante, com

---

<sup>65</sup> Para fins de registro, foram citadas as seguintes instituições: Universidade B, PUC-SP, Universidade B, UFMG, Inatel, FGV, Mackenzie e FMABC.

proporções próximas, escolheriam predominantemente os seguintes cursos: Odontologia, Direito, Engenharia Civil, Administração e Relações Internacionais. Entre os(as) que apresentaram uma terceira opção de curso, representando aproximadamente metade ( $\frac{1}{2}$ ) do total, Odontologia foi o mais citado, seguido por Biomedicina, Farmácia, Matemática e Medicina, em igual proporção.

Levando-se em conta o total de 86 menções válidas e os 33 cursos de graduação que aparecem como uma das escolhas iniciais dos(as) estudantes, têm-se o seguinte quadro geral: Odontologia e Medicina são os cursos mais apontados, seguidos por Direito, Engenharia Civil; além de Medicina Veterinária, Farmácia e Administração, com proporções menores<sup>66</sup>. Tendo em vista todas as menções, tais cursos de graduação, divididos por áreas do conhecimento em geral, apresentam a seguinte distribuição: Ciências Biológicas (mais de  $\frac{1}{2}$ ), Exatas e Ciências Humanas, ambas com aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) das menções.

Dessa forma, nas turmas da Escola 2, reforça-se também a hipótese inicial de que tais estudantes têm como escolhas iniciais de cursos com mais *status*. Entretanto, além de Medicina, Direito e Engenharias<sup>67</sup>, mostra-se necessário, assim como na Escola 1, incluir o curso de Odontologia, mais citado como possível escolha, somando-se às 3 opções, e que conforme já mencionado, apresenta um prestígio local significativo.

Dando prosseguimento, questionados sobre a preferência por alguma instituição de Ensino Superior, mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) disseram que possuem. Levando-se em conta as instituições de ensino superior mencionadas, a Universidade A aparece como a principal instituição de preferência, seguida pela UFLA, Unicamp e UFMG, ambas com a mesma quantidade de indicações. Citados

---

<sup>66</sup> Para fins de registros, os demais cursos citados foram: com duas citações, Pedagogia, Arquitetura, Biologia, Ciência da Computação, Engenharia<sup>66</sup>, Relações Internacionais, Biomedicina e Matemática; e com apenas uma citação, Arqueologia, Arquitetura e Urbanismo, Economia, Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Ambiental, Engenharia Biotecnológica, Engenharia de Produção, Fisioterapia, História, Psicologia, Biologia Marinha, Design Gráfico, Moda, Nutrição e Teatro.

<sup>67</sup> Somando-se os vários cursos de Engenharia mencionados, passam a ocupar a o terceiro lugar entre os mais desejados.

por dois estudantes, estão a UNIFEI, Universidade B e a UnB, e por apenas um: UEMG, UFRJ e UERJ.

Portanto, quase todas as instituições de preferência mencionadas são universidades públicas, principalmente universidades federais, incluindo as instituições localizadas na região sul-mineira; e a Universidade B aparece como a única instituição privada mencionada. Em relação aos processos seletivos, em sua maioria, os(as) estudantes pretendiam realizar o Enem 2016 e os dois estudantes que não prestariam o exame, desejavam realizar o processo seletivo próprio da UEMG ou fariam cursinho preparatório.

Contudo, além das universidades públicas que tem o Enem como principal forma de ingresso, cabe mencionar que mais da metade dos(as) estudantes pretendiam realizar algum outro processo seletivo (vestibular), principalmente para a UEMG, para a Unesp, Unicamp e para a Universidade B. Pode-se destacar também outras instituições reconhecidas nacionalmente, como a PUC<sup>68</sup>, USP, FUMEC (Belo Horizonte), IME, Unifesp, e outras instituições regionais, incluindo a UFLA, que apresenta um programa de avaliação seriada, e a universidade que passou a gerir a Escola 2, já mencionada anteriormente. Em relação aos cursos identificados, para os quais prestariam os referidos processos seletivos, Medicina aparece como o curso de graduação mais citado, seguido por Biologia, Direito e Medicina Veterinária, todos com uma proporção semelhante.

#### **4.4.2 Influências familiares na definição dos projetos de estudo superior**

Dito isso, a partir de uma série de cruzamentos entre as variáveis do questionário, serão apresentados possíveis caminhos estatísticos para a interpretação da escolha do curso e da instituição de ensino superior por parte desses(as) estudantes, momento crucial das trajetórias escolares, tomado como ponto principal a ser investigado.

---

<sup>68</sup> Considerando a PUC Minas, que inclui o *campus* Poços de Caldas, e a PUC-SP.

Para se compreender a importância especialmente da família para essas escolhas, foram feitos questionamentos sobre a frequência com que os(as) estudantes conversam com esses sujeitos e com os demais (grupo de pares, profissionais das instituições) sobre a escolha do curso e da própria profissão.

Dessa forma, em relação aos familiares, mais da metade dos(as) estudantes da Escola 1 conversam, às vezes, com os responsáveis, seguidos por aqueles(as) que conversam sempre (mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ); e com os demais familiares (irmãos, tios, avós), mais de três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) conversam às vezes. Já no que se refere aos/às professores(as) e funcionários(as), metade conversam, às vezes e mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) nunca conversam com estes sujeitos; e quanto ao grupo de pares, mais da metade conversam sempre com estes(as).

Em relação à Escola 2, mais da metade dos(as) estudantes conversam sempre com os pais; e com os demais familiares (irmãos, tios, avós), aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) conversam apenas às vezes. Já no que se refere aos/às professores(as) e funcionários(as), em sua maioria, também conversam apenas às vezes, e mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) não conversam com estes sujeitos; e quanto ao grupo de pares, mais da metade conversam sempre com estes(as).

Dessa forma, no Quadro 1 (Apêndice F) buscou-se compreender o peso da hereditariedade cultural e da hierarquização das chances em função da origem social, identificando-se as correspondências existentes entre as escolhas iniciais de curso e instituição de ensino superior, as profissões e a escolaridade dos responsáveis (mães e pais), da fratria (irmãos e irmãs, quando possuem) e de outros membros da família extensa (avós, avôs, tios(as), primos(as) e outros parentes).

Tendo em vista que os(as) estudantes, em sua maioria, afirmaram conversar às vezes ou sempre com seus responsáveis<sup>69</sup>, em metade ( $\frac{1}{2}$ ) dos casos da Escola 1 observa-se a correspondência entre uma das três opções de cursos pretendidos e

---

<sup>69</sup> Embora não se tenha informações mais precisas acerca dos momentos e da forma como essas conversas acontecem, estudos da área, como o de Resende; Nogueira, C.; Nogueira, M.A (2011), destacam que a participação dos(as) responsáveis na escolarização dos(as) filhos varia de acordo com o perfil socioeconômico e cultural das famílias, havendo uma maior propensão por parte daquelas favorecidas (mais ou menos) econômica e culturalmente em acompanhar diretamente esse processo decisório, mobilizando os seus conhecimentos e informações sobre os vestibulares e o próprio ENEM.

o curso de formação e/ou a profissão exercida pelos responsáveis, destacando-se as mães, representando mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) das correspondências, que parecem exercer uma influência mais determinante.

Embora Bourdieu (2015c) e outros(as) autores(as) apontem a predominância do papel exercido pelos pais para a definição dos projetos de estudos, compreende-se que o fato de as mães da Escola 1 serem mais escolarizadas e terem experiências/trajetórias no Ensino Superior significativas, pode ser uma justificativa para tal influência mais direta na escolarização dos filhos.

Além disso, foram analisadas as possíveis influências dos demais familiares (irmãos, tios, avós), considerando que mais de três ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes conversam às vezes com tais sujeitos sobre a escolha do curso e da profissão. Sendo assim, ampliando-se a análise, já que a maioria das famílias apresenta outros membros com diplomas do Ensino Superior, observa-se uma correspondência direta entre um dos cursos pretendidos (3 opções) e a formação da avó, do tio e da tia, em apenas menos de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) dos casos.

No que se refere à relação com a fratria, entende-se que as experiências dos irmãos/irmãs no Ensino Superior podem ser um fator significativo para a definição dos projetos de estudos dos(as) estudantes que são filhos(as) mais novos(as) e/ou do meio, já que como apresentam Balarini e Romanelli (2012), podem ser beneficiados pelos conhecimentos e vivências dos(as) irmãos/irmãs mais velhos(as), incluindo a disponibilização de informações sobre funcionamento do Ensino Superior, as diferenças de prestígio e de rentabilidade dos diplomas escolares, por exemplo.

Destarte, entre os(as) estudantes que possuem pelo menos um irmão ou irmã com trajetória no Ensino Superior, em sua maioria, têm como escolhas iniciais o mesmo curso de graduação que os(as) irmãos/irmãs concluíram ou estão concluindo, ou prestariam o processo seletivo nas instituições de formação do irmão ou da irmã, destacando-se a Universidade B. Há também uma estudante, que tem como instituição de preferência a mesma de formação do irmão.

Embora tais correspondências não sejam tão significativas, se comparadas a possíveis influências dos responsáveis (pais e mães) na definição do curso e instituição pretendidos, reafirma-se que a herança cultural familiar, especialmente sob a forma do capital cultural institucionalizado, parece colocar os(as) estudantes

também em uma situação de prestígio (capital simbólico), já que são longevos os diplomas escolares de seus antepassados, em um contexto local onde a posse destes representa um aspecto distintivo socialmente.

Levando-se em conta as relações explícitas entre a Escola 1 e a Universidade B, e outros aspectos mencionados em conversas informais, é plausível sugerir também que as experiências no Ensino Superior da primeira e da segunda geração anterior aos(as) estudantes participantes tenham sido na referida universidade, que oferta há anos vários dos cursos de formação destes(as) e que aparece entre as instituições mais desejadas.

Portanto, em termos de regularidade, aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) dos(as) estudantes parecem ter na influência familiar um fator decisivo para a escolha do curso e/ou da instituição de ensino superior, o que parece indicar a importância da transmissão da herança cultural entre esses(as) e das estratégias familiares para manutenção da posição ocupada no espaço social.

Nos(as) demais casos, o peso da hereditariedade cultural parece relativizado, já que um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) apresentam-se como os primeiros membros da família com possibilidade de se formarem em Medicina e em Engenharia. Em sua maioria, estes(as) não possuem irmãos e outros familiares com trajetória nesse nível e têm como escolhas iniciais cursos diferentes daqueles da formação dos responsáveis, que são os únicos membros da família extensa que poderiam influenciá-los(as).

Já na Escola 2, em que os(as) estudantes afirmam conversar sempre (mais da metade) ou às vezes com os seus pais, há correspondência entre uma das três opções de cursos pretendidos e o curso de formação e/ou a profissão exercida pelos responsáveis, em menos de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) dos casos. Quando se investiga qual influência parece ser a mais decisiva, a partir do quadro 2, os pais têm uma vantagem significativa, embora, em geral, a escolaridade destes seja inferior à das mães, incluindo os casos em que ambos (pai e mãe) são formados no mesmo curso (Direito) ou na mesma instituição (Unicamp), apontando-se assim para um movimento diferente da outra instituição.

No que se refere às possíveis influências dos demais familiares (irmãos, tios, avós), é preciso resgatar o fato de que quase todos(as) estudantes conversam às vezes ou sempre com tais sujeitos, e que em aproximadamente três quartos ( $\frac{3}{4}$ ) das

famílias, há pelo menos um membro familiar com experiência e/ou diploma de Ensino Superior.

Nesse sentido, assim como os responsáveis, em menos de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) dos casos, observa-se uma correspondência direta entre um dos cursos pretendidos (3 opções) e a formação do(a) tio(a) ou dos primos(as). Já em relação à fratria, mais de um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) dos(as) estudantes possuem pelo menos um irmão ou irmã com trajetória no ensino superior, sendo que em poucos casos, as experiências desses sujeitos parecem ser um fator significativo para a definição de um dos cursos pretendidos pelos(as) estudantes participantes, a se destacar os cursos mencionados como 2ª opção.

Diante do exposto, percebe-se que menos da metade dos(as) estudantes têm na influência familiar um fator decisivo para a definição dos projetos de estudos, destacando-se os responsáveis (pais e mães), tios(as) e primos(as). Entre os(as) demais casos, não se mostra possível levantar tal hipótese, na medida que aproximadamente um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) apresentam-se como os primeiros membros da família com possibilidade de se formarem em Medicina e em Engenharia), e, em sua maioria, não possuem irmãos e outros familiares com trajetória nesse nível e têm como escolhas iniciais cursos diferentes daqueles da formação dos responsáveis, que são os únicos sujeitos da família que poderiam influenciá-los(as).

Por fim, reconhecendo os limites do modelo de questionário socioeconômico e escolar aplicado, considerações mais precisas acerca do peso de outras instâncias de socialização nesse processo, como a própria escola, os grupos de pares e a mídia, serão investigadas a partir da análise das entrevistas, que complementam as informações apresentadas neste capítulo.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: AS ESTRATÉGIAS FAMILIARES NA ESCOLARIZAÇÃO DAS ELITES “ESCOLARES” ALFENENSES

A partir da descrição sistemática dos dados levantados pelo questionário socioeconômico e escolar aplicado nas duas instituições privadas de Alfenas/MG, buscou-se realizar uma análise macrosociológica das trajetórias escolares,

destacando-se os aspectos estatisticamente regulares observados, sobretudo no que se refere à origem social dos(as) estudantes e às relações estabelecidas entre as escolas e as famílias, pertencentes às diferentes frações das classes médias e superiores.

Levando-se em conta que alguns aspectos serão trabalhados no próximo capítulo, esperamos que seja possível compreender a seguir, em termos de regularidade, as estratégias e mecanismos postos em jogo pelas famílias, e conseqüentemente a movimentação das elites escolares alfenenses e suas especificidades, a partir da constituição metodológica dos seus *habitus* de classe ou *habitus* grupais (Setton, 2016, p.91).

Retomando as discussões teóricas do capítulo 1, buscando afastar-se de uma série de dicotomias presentes na tradição sociológica, oriundas especialmente do mecanicismo e do finalismo, Bourdieu elabora uma teoria da prática, que considera o espaço social a partir de uma leitura sistêmica e relacional, tal como apresenta Setton (2014).

Para isso, o sociólogo francês mobiliza uma série de conceitos, elaborados especialmente a partir de pesquisas realizadas junto a outros pesquisadores, visando compreender os mecanismos de reprodução social na sociedade capitalista, concebida pelos seus princípios de hierarquização e pela divisão desigual de poder.

Entre esses conceitos, podem-se destacar inicialmente as suas concepções de espaço social e da gênese das classes sociais, que implica uma série de rupturas com a tradição marxista. Em suas palavras,

Num primeiro tempo, a sociologia apresenta-se como uma topologia social. Pode-se assim representar o mundo social em forma de um espaço (a várias dimensões) construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto de propriedades que atuam no universo considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, força ou poder neste universo. Os agentes e os grupos de agentes são assim definidos por suas *posições relativas* neste espaço. Cada um deles está acantonado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, quer dizer, numa região determinada do espaço, e não se pode ocupar realmente duas regiões opostas do espaço- mesmo que tal seja concebível. Na medida em que as propriedades tidas em consideração para se construir este espaço são propriedades atuantes, ele pode ser descrito como campo de forças, quer dizer, como um conjunto de relações de força objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes ou

mesmo às interações diretas entre os agentes (BOURDIEU, 2007c, p. 133).

O espaço social, constituído metodologicamente pelo pesquisador, seria marcado por posições, condições e distâncias específicas entre os agentes ou grupos de agentes, às quais se relacionam os princípios de diferenciação e distribuição destes, sob duas dimensões principais: na primeira dimensão, segundo o volume global dos capitais, e na segunda, segundo a composição no patrimônio das diferentes espécies de capital (capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico). Segundo o autor,

As espécies de capital, à maneira dos trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado (de fato, a cada campo ou subcampo corresponde uma espécie de capital particular, que ocorre, como poder e como coisa em jogo, neste campo) (BOURDIEU, 2007c, p.134).

Sob uma perspectiva original, além de ampliar as discussões para além do capital econômico, Bourdieu, em suas diferentes obras, analisa as propriedades intrínsecas (condição) e relacionais (posição) dos agentes, que *tendem* a se constituírem em grupos práticos, através de diferentes princípios de divisão, mas principalmente, nas sociedades capitalistas, sob a forma do capital econômico e do capital cultural, sancionado especialmente pelos títulos escolares.

Nesse contexto, para Bourdieu (2007c), as classes e/ou frações de classe, apresentam-se como conjuntos de agentes que possuem a *probabilidade* de ocupar posições objetivas e condições semelhantes, que engendrariam, a partir da interiorização dos *habitus* a que elas correspondem, atitudes, interesses, práticas e marcas de posição comuns a todos os demais membros.

Como um princípio que marca as relações entre as estruturas objetivas e as práticas dos agentes, o *habitus* ocupa um papel central para se compreender a tendência dos grupos em mobilizarem estratégias objetivas para garantir a manutenção ou melhoria da posição ocupada.

Conforme apresenta,

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, ente outras razões porque- a própria palavra o diz- ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e 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. O ajustamento das condições objetivas é, com efeito, perfeita e imediatamente bem-sucedida e a ilusão da finalidade ou, o que vem a dar no mesmo, do mecanicismo autorregulado, é total no caso e somente no caso em que as condições de produção e as condições de efetuação coincidam perfeitamente (BOURDIEU, 2015b, p.92).

Rompendo com uma concepção mecanicista, Bourdieu considera que nas relações dialéticas entre as disposições subjetivas e as probabilidades objetivas, o ajustamento aparece como um caso particular, no qual as condições passadas de produção do *habitus* são idênticas às condições de seu funcionamento no presente. Entretanto, devido ao seu caráter sistemático e transponível, o *habitus* constituiria disposições duráveis que *tenderiam* a engendrar práticas marcadas por uma coerência, por uma finalidade objetiva e ajustadas ao futuro, sem que sejam produtos de um cálculo racional, utilitarista e consciente das chances futuras de êxito, baseado em um projeto ou plano deliberado.

Produtos de um senso prático, de um sentido do jogo, adquirido em condições passadas e mobilizadas nas ações presentes, as estratégias objetivas dos agentes e dos grupos são marcadas por essa correspondência entre as expectativas e suas probabilidades objetivas, fazendo com que *tendam* a se ajustar ao provável, ao esperado para aqueles que ocupam determinada posição no espaço social. Em suas palavras,

Pelo fato de as condições objetivas (por oposição à “situação” abstrata dos economistas e psicólogos) se definirem por uma relação específica entre mecanismos, tais como o mercado trabalho ou o mercado escolar e o conjunto das propriedades constitutivas do patrimônio de uma classe particular de agentes, as práticas engendradas pelo *habitus* são ajustadas a essas condições objetivas, toda vez que este for o produto de condições semelhantes àquelas às quais deve responder, isto é, em todos os casos em que

as estruturas e os mecanismos que as reproduzem e/ou a posição dos agentes relativamente a essas estruturas não tenham sofrido alteração importante. Nesse caso, a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de “realismo”, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com a sua condição”, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável. (BOURDIEU, 2015b, p.100).

Embora as estratégias mostrem-se objetivamente orientadas a essa antecipação do futuro, a aptidão para avaliar e apropriar-se das chances futuras de êxito, buscando a adoção das melhores estratégias, varia entre as classes e/ou frações de classe, de acordo com a posse dos capitais e conseqüentemente com o poder sobre os instrumentos de produção e reprodução. Para Bourdieu (2015b),

O mundo econômico e social, cargos a conquistas, estudos a fazer, bens a consumir, propriedades a comprar, mulheres a esposar, etc., jamais reveste, a não ser na experiência imaginária que pressupõe a neutralização do senso das realidades, a forma de um universo de possíveis igualmente compossíveis para todo sujeito possível. Apresenta-se como campo imediatamente estruturado segundo a oposição entre o que já está apropriado por outros, de direito ou de fato- portanto, impossível, alienado- e o que, previamente possuído, pertence ao universo normal do que é evidente. Ter o poder é possuir em potência o uso exclusivo ou privilegiado de bens ou serviços formalmente disponíveis a todos: o poder dá o monopólio de certos possíveis, formalmente inscritos no futuro de todo agente. A herança, e não só a econômica, é um conjunto de direitos de *preempção sobre o futuro*, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem. É assim que deve ser lida a distribuição entre as classes, das chances de acesso às diferentes ordens do sistema de ensino, projeção dos poderes diferenciais sobre esse sistema e, por conseguinte, sobre os lucros materiais e simbólicos proporcionados pelos diplomas que ele outorga, em suma, sobre os diferentes privilégios que ele transmite, com a colaboração insensivelmente extorquida das classes despossuídas que tendem a estabelecer uma proporção entre seus investimentos escolares e os lucros prometidos, portanto, antecipar os vereditos do sistema. (BOURDIEU, 2015b, p.106).

Para interpretar a relação entre o *habitus* e a produção de estratégias pelos diferentes grupos no espaço social, incluindo as educativas, Bourdieu destaca também o papel do *ethos de classe*. Como uma necessidade incorporada na forma de uma virtude (BOURDIEU, 2015b, p.108), o *ethos* de classe aparece como um

conjunto de disposições práticas, nas quais a atitude frente ao futuro aparece como um dos seus componentes fundamentais e contribui para realizar essa causalidade do futuro objetivo, variando de acordo com as chances objetivas de realizá-las.

Contudo, para o sociólogo francês, a compreensão dessas diferentes disposições frente ao futuro não deve levar em conta apenas a posição ocupada e a respectiva posse dos capitais, mas o sentido das trajetórias individuais ou coletivas, marcado pela estagnação ou por movimentos de ascensão ou declínio. Tal fato justificaria, portanto, as estratégias adotadas por alguns grupos, como as frações ascendentes da pequena burguesia, que lançam o possível contra o provável, através de um risco calculado.

Segundo Bourdieu (2015b, p.107), por exemplo, não bastaria apenas o conhecimento das chances futuras objetivas, medidas de acordo com a posição ocupada sincronicamente e com o capital efetivamente possuído no instante considerado, visto que entre os pequeno-burgueses ascendentes, observa-se uma pretensão de alcançar uma posição superior, fazendo com que superestimem suas chances e mobilizem recursos para garantir tal sucesso, como os recursos morais, pautado na limitação e restrição.

Tendo em vista essas discussões, a partir da compreensão do volume e da estrutura dos capitais, relacionadas ao sentido de suas trajetórias sociais e/ou individuais, mostra-se possível delimitar e distinguir as posições sociais ocupadas pelas famílias, pertencentes às diferentes classes e/ou frações de classe. Ademais, tal como apresenta Nogueira, C. (2017, p.179), as escolhas, preferências, ações e expectativas típicas de um grupo de agentes, ocupantes de determinada posição, configuram um estilo de vida característico, na medida em que o *habitus* aparece como a matriz geradora de disposições incorporadas pelos sujeitos e que passam a orientar em suas ações práticas. Em suas palavras,

A noção de espaço social é construída e operacionalizada por Bourdieu, portanto, como forma de ressaltar as homologias (evitando as acusações de determinismo ou mecanicismo) entre condições objetivas, disposições incorporadas e ações práticas simbolicamente classificadas e classificantes, ou seja, típicas e demarcadoras de uma determinada posição social. Em outras palavras, é possível dizer que por meio desse instrumento conceitual Bourdieu busca demonstrar como as tomadas de posição, as estratégias e as ações dos agentes, bem como as disposições incorporadas que

supostamente as orientam estão relacionadas e se distribuem em função das condições objetivas diferenciadas em que esses agentes se encontram, ou seja, do acesso mais ou menos privilegiado que eles têm às diferentes formas de riqueza que configuram um dado espaço social e que caracterizam dentro desse uma dada posição social (NOGUEIRA, C., 2017, p.179).

Sendo assim, nas lutas de classificação, os grupos tendem a mobilizar uma série de estratégias de reprodução, orientadas objetivamente para a manutenção ou melhoria da posição ocupada no espaço social. Variando de acordo as suas trajetórias e com o volume e a estrutura dos capitais, essas estratégias refletem as diferentes formas de investimento em determinados mercados, como o econômico e o escolar, conforme já mencionado.

Nesse bojo, Bourdieu (2015b, p.128) destaca uma série de estratégias de reprodução, que constituem um sistema de múltiplas práticas que os grupos produzem para reproduzir-se enquanto tais e que são objetivamente orquestradas e interdependentes, a saber: as estratégias de investimento biológico, dentre as quais figuram as estratégias de fecundidade e as profiláticas, voltadas a evitar a perda do patrimônio; as estratégias de sucessão, que visam garantir a transmissão material do patrimônio; as estratégias econômicas, que visam assegurar a reprodução do patrimônio econômico, seja por meio do crédito, da poupança ou do investimento; as estratégias de investimento social, orientadas à instauração e manutenção da rede de relações duráveis que são mobilizadas para a conversão dos patrimônios; as estratégias matrimoniais, que por meio da aliança com grupo equivalente, visam a evitar um casamento desigual e manter o capital de relações sociais; as estratégias ideológicas, buscando legitimar os privilégios, a partir da sua naturalização; e por fim, as que mais interessam às pretensões da pesquisa, as estratégias educativas, que visam primordialmente à produção de agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo.

Portanto, além da transmissão de uma herança cultural, as atitudes, comportamentos, expectativas e avaliações das diferentes classes e frações de classes frente à escola mostram-se relacionadas aos seus projetos de futuro, às suas estratégias de reprodução. Considerando que as suas chances estão ligadas à relação, em um dado momento, entre a estrutura objetiva e a estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital, instrumentos de apropriação dessas

chances, compreende-se que a propensão a se investir no mercado escolar depende do volume e da estrutura do capital possuído pelos grupos e do grau em que a sua reprodução social depende do êxito escolar, tendo em vista o sentido das trajetórias. Segundo Bourdieu (2015b),

(...) A propensão a investir no sistema escolar- que, com o capital cultural do qual ela depende parcialmente, comanda o êxito escolar- depende, por sua vez, do grau em que seu êxito social é dependente do êxito escolar. Assim, considerando que, por um lado, um grupo depende tanto menos completamente do capital escolar, para sua reprodução, quanto mais rico é seu capital econômico, e que, por outro, o rendimento econômico e social do capital escolar depende do capital econômico e social que pode ser posto a seu serviço, as estratégias escolares (e, de modo mais geral, o conjunto das estratégias educativas, inclusive as domésticas) dependem não só do capital cultural possuído- um dos fatores determinantes do êxito escolar e, por conseguinte, da propensão ao investimento escolar- mas do peso relativo do capital cultural na estrutura do patrimônio e, portanto, não podem ser isoladas do conjunto de estratégias conscientes ou inconscientes, pelas quais os grupos tentam manter ou melhorar sua posição na estrutura social (BOURDIEU, 2015b, p.135).

Dito isso, conforme mencionado por Nogueira, M.A. e Nogueira, C. (2002), no que se refere às estratégias educativas adotadas, Bourdieu distingue três conjuntos de disposições de investimento escolar, que variam entre as classes populares, classes médias (ou pequena burguesia) e as classes superiores, e que são descritos a seguir de forma resumida.

Assim como em relação ao capital cultural legítimo, as classes populares, oriundas de condições objetivas desfavorecidas, e desapossadas especialmente de capital econômico e cultural, tenderiam a investir de maneira mais moderada no sistema escolar, na medida em que, pelas experiências de insucessos acumuladas nas trajetórias do grupo e dos próprios indivíduos, consideram as chances de êxito escolar reduzidas, e conseqüentemente, evitam correr o risco de que os possíveis títulos escolares deem retornos incertos ou aquém dos investimentos.

Dessa forma, suas aspirações escolares seriam moderadas e tenderiam a adotar, segundo Nogueira, M.A. e Nogueira, C. (2002), um “liberalismo” na escolarização dos(as) filhos(as), não acompanhando de maneira mais sistemática esse processo e com uma cobrança menos intensiva. Para os autores,

(...) Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dada a inflação de títulos, já significa, de qualquer forma, alcançar uma escolarização superior à dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar (NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C., 2002, p. 24).

Já a pequena burguesia, como uma classe intermediária e de transição, segundo Bourdieu (2015c), adere de forma mais intensa aos valores escolares, investindo de forma mais sistemática no processo de escolarização, na medida em que a escola oferece maiores chances de satisfazer às suas expectativas. Em suas palavras,

(...) Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultural. Trata-se, ao que aparece, do mesmo *ethos* ascético de ascensão social que constitui o princípio das condutas em matéria de fecundidade, bem como das atitudes a respeito da escola de uma parte da classe média: enquanto, nas categorias sociais mais fecundas, como nas dos assalariados agrícolas, agricultores e operários, as oportunidades de ingressar na *sixième* decrescem nítida e regularmente à medida que as famílias aumentam em uma unidade, essas oportunidades apresentam uma queda brutal para as categorias menos fecundas (artesões e comerciantes, empregados e quadros médios) nas famílias de quatro a cinco crianças (ou mais), isto é, nas famílias que se distinguem do conjunto do grupo por sua grande fecundidade. Isso indica que, em vez de ver no número de filhos a explicação causal para a baixa brutal da taxa de escolaridade, é necessário, talvez, supor que a vontade de limitar o número de nascimentos e a vontade dar uma educação secundárias às crianças exprimem, nos sujeitos que as reúnem, uma mesma disposição ascética (BOURDIEU, 2015c, p.53).

A pequena burguesia é dividida por Bourdieu em três frações: a pequena burguesia em declínio, a pequena burguesia de execução ou pequena burguesia ascendente, e a “nova pequena burguesia” (BOURDIEU, 2007d). Variando de acordo com a posse maior ou menor de capital econômico e capital cultural, e com o

sentido de suas trajetórias, tais grupos adotam em suas variadas estratégias de reprodução, em maior ou menor grau, formas de “autoexploração” (BOURDIEU, 2015b, p.117), como o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural.

Segundo Nogueira, M.A. e Nogueira, C. (2002), o malthusianismo refere-se à propensão ao controle da fecundidade por parte da pequena burguesia, que, relacionada às suas estratégias educacionais, é pautado na correspondência entre o tamanho das famílias e as oportunidades de uma vida escolar mais longa. Já o ascetismo, grosso modo, refere-se às renúncias feitas dos prazeres imediatos, tendo em vista o desejo de ascensão a partir de uma escolarização mais longa da prole, que faz com que tenham uma disposição maior à adoção de sacrifícios e privações para compensar a ausência de determinados capitais, especialmente o capital cultural.

Todavia, para Bourdieu (2015b), observam-se variantes sistemáticas no estilo ascético de vida, de acordo com as diferentes frações de classe. As frações em declínio seriam marcadas por um ressentimento ligado à regressão social pela qual passaram, tendendo assim a um rigorismo repressivo e ao conservadorismo em várias instâncias, como a moral, religiosa, política e a própria escola. Nesse sentido, segundo Nogueira, M.A. (1997), os investimentos dessas frações seriam mais reduzidos e menos rentáveis, levando em conta tanto o menor grau de dependência em relação ao mercado escolar quanto a posse limitada de informações sobre o funcionamento do sistema escolar.

Já no caso da pequena burguesia ascendente, várias famílias passam a fazer parte de tal grupo por meio da escolarização, que garantiu um acúmulo inicial de capital cultural, e mantendo o desejo de continuar o seu processo de ascensão social rumo às posições mais superiores, adotam um “rigorismo ascético” em suas variadas práticas.

Destarte, tenderiam à valorização da disciplina e autocontrole perante os estudos, na medida em que, segundo Bourdieu (2007d, p.330), são tributários à educação pelo que possuem e pelo que aspiram possuir. Ademais, seriam marcados pela fé em relação às supostas luzes da instrução e da inteligência, e pela identificação das hierarquias, segundo diferenças de competência, medidas pelos diplomas escolares.

Tais posturas se relacionam à adoção de outras disposições morais em outras esferas (trabalho, saídas, leituras), como a redução de despesas ou a já mencionada limitação dos nascimentos. Considerando a contribuição dessas práticas para a sua ascensão social, de acordo com o sociólogo francês, a vida dos agentes desse último grupo seria marcada por sacrifícios, privações e renúncias, consideradas como virtude, e por uma antecipação de um futuro, que em muitas vezes, é feito por procuração, através dos filhos. Para Bourdieu (2015b),

(...) Espécie de projeção imaginária de sua trajetória passada, o futuro “que sonha para o filho” e no qual se projeta desesperadamente devora o seu presente, Por estar condenado às estratégias de várias gerações, que se impõem toda vez que o prazo de acesso ao bem cobiçado excede os limites de uma vida humana, ele é o homem do prazer e do presente adiados que serão vividos mais tarde “quando houver tempo”, “quando tudo estiver pago”, “quando terminar os estudos”, “quando as crianças estiverem crescidas” ou “quando estiver aposentado”. Isto é, com muita frequência, quando já for tarde demais, quando, tendo investido sua vida, já não houver tempo para recuperar seus fundos e for preciso, como se diz, “voar mais baixo”, ou melhor, “abrir mão em relação a suas pretensões” (...) (BOURDIEU, 2015b, p.114).

Portanto, detentores de capitais que não podem ser mobilizados como garantias reais nas trocas sociais, são esses grupos que precisam apresentar garantias morais, através do seu ascetismo, que marca uma ruptura com os valores e atitudes das classes populares, na medida em que é uma exigência para um “trânsfuga de classe”<sup>70</sup>. Ademais, segundo Bourdieu (2015b), essa fração da pequena burguesia, converte o sentido ascensional de suas trajetórias sociais e individuais em uma inclinação de pretensão, que é marcado por uma tensão permanente. Em suas palavras,

O pequeno-burguês é um proletário que se faz pequeno para tornar-se burguês. Renunciando à prolicidade do proletário, que se reproduz, tal e qual e em grande número o pequeno-burguês “escolhe” a reprodução restrita e seletiva, frequentemente limitada a

---

<sup>70</sup> Por trânsfuga de classe, compreende-se aquele agente que passa por deslocamentos no espaço social durante sua trajetória. Nesse sentido, vivendo em condições objetivas distintas das quais foi socializado, nessa transição de classe, tende a constituir um *habitus* marcado por contradições disposicionais.

um produto único, concebido em moldado em função das expectativas rigorosamente seletivas da classe importadora. Retraí-se em uma família estreitamente unida, mas limitada e um pouco opressiva. Não é por acaso que o adjetivo pequeno ou algum de seus sinônimos, sempre mais ou menos pejorativos, pode ser associado a tudo o que diz, pensa, faz, tem ou é pequeno-burguês, inclusive à sua moral que, no entanto, é o seu ponto forte: estrita e rigorosa, ela tem qualquer coisa de limitado e forçado, de tenso e susceptível, de tacanho e rígido por força do formalismo e do escrúpulo. Pequenas preocupações, pequenas necessidades, o pequeno-burguês é um burguês que vive de forma mesquinha. Sua própria *hexis* corporal, na qual se exprime toda sua relação objetiva com o mundo social, é a de um homem que deve fazer-se pequeno para passar pela porta estreita que dá acesso à burguesia: por obrigar-se a ser estrito e sóbrio, discreto e severo, em sua maneira não só de vestir, mas também de falar- essa linguagem hipercorreta pelo excesso de vigilância e prudência-, em seus gestos e em toda a sua postura, falta-lhe sempre um pouco de envergadura, amplitude, largueza e liberalidade (BOURDIEU, 2015b, p.120).

Em contrapartida, a “nova pequena burguesia”, para Bourdieu (2007d, p.333), realiza-se nas profissões de apresentação e de representação (serviços médico-sociais, intermediários culturais, artesãos e comerciante de arte, das secretarias e dos quadros médios do comércio), que à época ainda estavam pouco institucionalizadas. Tal fração seria caracterizada pela herança cultural e social familiar mais longeva, e pela competência cultural mais elevada no interior das classes médias, que se aproxima em termos culturais das práticas e bens culturais localizados na margem inferior da cultura legítima, como jazz, cinema, ficção científica.

Segundo Nogueira, M.A. (1997, p.117), retomando as discussões de Bourdieu (2007d), essas últimas frações seriam caracterizadas por um estilo de vida mais livre, menos ascético, desempenhando um papel vanguardista, já que diferentemente das duas primeiras frações, haveria um “dever de prazer”, considerado não apenas como permitido, mas também perseguido. Entretanto, para a autora, Bourdieu não distingue de forma tão clara as estratégias escolares, formas de ajuda familiar e as condutas disciplinares dos “convertidos” (NOGUEIRA, M.A., 1997), produtos da instituição escolar, que são especialmente uma fração mais rica em capital cultural, em relação aos “oblatos” (NOGUEIRA, M.A., 1997), que depositam todas as suas expectativas de ascensão social na instituição escolar.

Quanto à “boa vontade cultural”, Bourdieu (1983b, 2007c) considera que o estilo de vida da pequena burguesia apresenta uma fronteira diante do estilo de vida das classes populares, sendo esse último marcado por seu aspecto negativo em relação à classe dominante e seus valores, e constituído por uma forma mutilada, empobrecida e parcial dessa cultura dominante.

Em contrapartida, na sua relação com a cultura, o estilo de vida da primeira classe, mais ou menos favorecida em volume de capital cultural, é caracterizado pela distância já mencionada entre o conhecimento e o reconhecimento da cultura legítima, na qual o princípio da pretensão cultural toma formas diferentes, segundo a origem social e o grau de familiaridade com essa. Dessa forma, Bourdieu (1983b) chama atenção para o esforço interessado e metódico, e a docilidade na aquisição da cultura, obtida especialmente pela escola.

Ademais, a pequena burguesia seria marcada pela acumulação de meios saberes, desvalorizados pelas suas condições de aquisição e o investimento da boa vontade nas formas menores das práticas e bens culturais legítimos- como as visitas a monumentos, prática da fotografia, leitura de revistas de vulgarização. Portanto, para resolver a tensão da distância entre o reconhecimento e conhecimento, empregaria sua engenhosidade para viver acima de seus “próprios meios”, para se “fazer de grande” (BOURDIEU, 1983b, p.109).

Segundo Nogueira, M.A. (1997), no interior da pequena burguesia, haveria, entretanto, diferenças entre as suas frações. Especialmente as frações ascendentes, cuja acumulação inicial realiza-se a partir da posse de capital escolar, são as mais ricas em boa vontade cultural, havendo assim a busca por produtos seguros e certificados, e uma hipercorreção, principalmente linguística.

Além dessas, há frações que se aproximam mais do polo cultural, representadas por membros da nova pequena burguesia e por professores, sendo que, para Nogueira, M.A. (1997), estes últimos apresentam disposições frente à cultura mais próximas às frações anteriores, sendo menos propensos ao risco cultural. Pelo contrário, a nova burguesia, detentora de um capital social e de uma maior familiaridade com a cultura e com as práticas da cultura legítima, estaria mais próxima das práticas das classes superiores, demarcando assim a sua distinção em relação às classes populares e às outras frações.

Por fim, entre as classes superiores, o investimento escolar também seria mais intenso, embora seja feito de uma forma mais descontraída, “laxista” (NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C., 2002), já que o sucesso escolar aparece como algo natural, que não exige uma mobilização familiar mais sistemática. Além de serem favorecidas em capital econômico e cultural, possuem, em maior ou menor grau, capital social suficiente para ser mobilizado tanto nos casos de um fracasso escolar improvável, mas também para garantir um maior rendimento dos títulos escolares.

Para Bourdieu (2015b),

(...) Ademais, o capital social associado ao pertencimento à classe dominante (“relações”), que permite maximizar o rendimento econômico e simbólico dos certificados escolares no mercado de trabalho, permite também minimizar as perdas em caso de fracasso: assim, as diferentes frações, em função da estrutura de seu capital, encontrarão suas estratégias compensatórias de reprodução na transmissão do capital econômico (compra de fundos de comércio, etc.), como os empresários da indústria ou do comércio e até os membros das profissões liberais, enquanto que as frações relativamente pouco providas de capital econômico, mas ricas em capital cultural ou social, procurarão preferencialmente as profissões artísticas ou de representação ou, hoje em dia, as carreiras-refúgio das burocracias pública e privada da pesquisa ou da produção cultural de massa. A *segurança* proporcionada pela certeza íntima de poder contar com uma série de “redes de proteção” está na origem de todas as audácias, inclusive intelectuais, vetadas aos pequeno-burgueses em decorrência de sua insegurança ansiosa por segurança. Não é por acaso que, em todas as encruzilhadas do *cursus* escolar (e em todas as reviravoltas da carreira intelectual) apresenta-se a “escolha” entre as estratégias daquele que “vive de rendimentos”, empenhado na maximização da segurança que garante o que já adquiriu, e as estratégias do especular que visa maximizar o lucro (...) (BOURDIEU, 2015b, p.104).

Nesse sentido, enquanto as frações mais ricas em capital cultural das classes superiores, assim como as das classes médias, seriam as responsáveis por um investimento escolar mais intenso, buscando alcançar carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino, as frações mais ricas em capital econômico buscam na escola a certificação para legitimar o acesso às posições já garantidas, mobilizando estratégias de reconversão desse capital em outras formas de capitais, principalmente escolar e social.

Tendo em vista essas discussões e de outras obras mencionadas, Bourdieu avança na constituição de uma “teoria geral do funcionamento do sistema escolar” (Bonnewitz, 2003, p.114) e dos seus mecanismos que contribuem para a reprodução social. A partir especialmente de suas contribuições, os investimentos e estratégias escolares adotados pelas famílias no sistema de ensino alcançaram posição de destaque nos estudos da Sociologia da Educação no Brasil, na medida em que permitem compreender as diferentes orientações e influências do meio familiar sobre a trajetória escolar dos(as) estudantes e sobre os processos decisórios, como a definição dos projetos de estudos (curso e instituição de ensino superior).

Entre esses, pode-se destacar os estudos de Romanelli (2000), Nogueira M.A. (1997, 2002, 2010, 2013), Brandão (2007), Brandão e Lellis (2003), que contribuem para os interesses da presente investigação, na medida em que propuseram investigar a relação estabelecida com a escola por grupos brasileiros favorecidos (mais ou menos) em termos de capital cultural e econômico, a saber: as classes médias e as classes superiores.

Isto posto, entende-se que os(as) estudantes da Escola 1 pertencem a um grupo social homogêneo, reconhecido localmente como uma elite alfenense, privilegiada econômica e socialmente, detentora inclusive de sobrenomes importantes. Contudo, para a interpretação de suas especificidades na transmissão da herança cultural familiar e o papel do “êxito escolar” em suas estratégias de reprodução, considera-se importante retomar algumas discussões sobre as elites brasileiras.

Um primeiro ponto a se destacar é que se compreende que o pertencimento às elites não está ligado necessariamente à posse de capital econômico. Sendo assim, conforme apresentam Riedner e Pereira (2012),

A posição que os indivíduos têm no contexto econômico, social e cultural, bem como o seu nível de escolarização, seu estilo de vida, tipos de consumo cultural, profissão, *status* diferenciado e prestígio social, vão configurar esse grupo que denominamos de “elites” (RIEDNER; PEREIRA, 2012, p.32).

Assim como Brandão (2007), reconhece-se que a temática da escolarização das elites ainda permanece enfrentando resistências no Brasil, na medida em que, recuperando Nogueira, M.A. (2002), desloca o olhar da desvantagem social para o

privilégio, em um país marcado por um sistema escolar fortemente excludente. Apesar disso, os estudos têm ganhado maior legitimidade, avançando especialmente nas análises sobre os investimentos adotados pelas famílias que ocupam as posições superiores no espaço social, consideradas em sua heterogeneidade.

Ademais, como apresenta Brandão e Lellis (2003), tais estudos têm destacado a existência de diferentes frações das elites ou classes superiores brasileiras, como as elites econômicas, elites culturais, elites políticas, elites intelectuais, que por *habitus* diversos e combinações heterogêneas de seus capitais, adotam estratégias educativas distintas e apresentam expectativas diferenciadas sobre o papel da escola.

Nesse bojo, Nogueira, M.A. (2002) afirma que há uma produção significativa de trabalhos que, pautados nas discussões de Bourdieu sobre a transmissão familiar da herança cultural, apontam para a influência da riqueza cultural das famílias na escolaridade dos filhos(as). Entretanto, tal realidade não seria observada em relação aos estudos sobre o papel do privilegio econômico na vida e nos destinos escolares dos sujeitos, que apresentavam à época determinadas lacunas, identificadas também na presente investigação.

Recuperando alguns aspectos, observa-se que as famílias dos(as) estudantes da Escola 1 ocupam posições superiores no espaço social, cujas condições objetivas são marcadas pelo volume significativo das diferentes espécies de capitais, mas especialmente pelo peso que o capital econômico ocupa na estrutura desse patrimônio, fato que permite considerar o pertencimento desse grupo às elites econômicas.

Tal favorecimento econômico possui contornos bastante definidos e é marcado por uma homogeneidade, principalmente no que se refere à renda familiar mensal, ao rendimento domiciliar *per capita* e às condições de moradia. Contudo, considerando a inter-relação entre os capitais, a partir de uma análise mais acurada, pode-se pensar também nas relações existentes entre essa posse maior de capital econômico das famílias, as categorias socioprofissionais dos(as) responsáveis, as experiências longevas da família extensa no Ensino Superior e a posse de diplomas escolares.

Conforme já mencionado, além de grande parte dos(as) estudantes possuir parentes com diploma de Ensino Superior, especialmente tios/tias, os avôs e avós, entre as famílias que figuram nas faixas salariais mais altas e representativas (superior a 10 salários mínimos vigentes à época), observam-se níveis de escolaridade altos e homogêneos entre os(as) responsáveis, que, em geral, trabalham em atividades de nível superior. Entre as mães, destacam-se aquelas que são profissionais liberais (médicas, dentistas e advogadas) e entre os pais, embora haja fazendeiros com níveis inferiores de escolaridade (ensino médio completo ou incompleto), em sua maioria, exercem profissões liberais (dentistas e médicos) ou atividades ligadas ao campo<sup>71</sup>.

Sendo assim, o acesso e a posse de capital cultural institucionalizado, sob a forma especialmente do diploma de Ensino Superior, advém de gerações passadas, fato que pode ser considerado como uma das estratégias de reconversão do capital econômico desses grupos. Conforme apresenta Bourdieu (2015a),

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho- o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 2015a, p.87).

Ademais, segundo Nogueira, M.A. (2000, p.142), as famílias contemporâneas têm mobilizados recursos para que seus filhos enfrentem as diferentes situações de competição no espaço social, dentre as quais se situa a competição pelo capital

---

<sup>71</sup> Conforme levantado por conversas informais, é plausível sugerir que os profissionais que atuam nessas atividades, mesmo com nível superior, são herdeiros de grandes propriedades de terra. Nesse sentido, pode-se considerar o impacto que tais propriedades têm no favorecimento econômico das diferentes gerações dessas famílias.

escolar, que influencia na vida profissional futura, especialmente pela determinação do destino ocupacional e da posição social do indivíduo.

Dando prosseguimento, observando-se as estratégias de reprodução desse grupo, o privilégio econômico coloca tais famílias significativamente acima da média da população brasileira, em um município interiorano com custos relativamente baixos. Sendo assim, permite que possam mobilizar os recursos materiais não apenas no mercado escolar, escolhendo um dos estabelecimentos de ensino mais caros de Alfenas, por exemplo, mas também no mercado imobiliário, fixando residências próprias em bairros com valor imobiliário mais alto, assim como no mercado dos bens de consumo e serviços, na medida em que além da contratação de domésticas mensalistas, as famílias possuem um quantitativo elevado de bens elementares (geladeiras, televisores), complementares (máquina de lavar roupa, aspirador de pó, computador e/ou notebook e acesso à Internet) e suplementares (freezer, telefones fixos, veículos automotivos, *smartphones*, *tabletes* e/ou *iPads*, TV a cabo e veículos automotores).

Quanto às práticas culturais e de sociabilidade dos(as) estudantes, há também uma correspondência entre a posse superior de capital econômico pelas famílias e os investimentos que marcam seus estilos de vida e as hierarquias de legitimidade cultural em Alfenas. Em primeiro lugar, compreende-se que, embora não haja uma mobilização mais intensa em relação aos produtos culturais mais raros, tal como pensado por Bourdieu, há entre esses(as) estudantes, assim como na Escola 2, uma valorização do capital informacional, distribuído desigualmente no país e marcante entre os grupos mais favorecidos, assim como práticas marcadas por um ecletismo cultural.

Apesar de aproximações em alguns domínios, conforme já mencionado, os padrões culturais mais distintivos do primeiro grupo podem ser observados, por exemplo, nos investimentos familiares mais intensos em atividades extraescolares, assim como na frequência a locais específicos já mencionados, como os clubes, festas e estabelecimentos comerciais mais caros. Contudo, a conversão do capital econômico em capital social e simbólico se faz mais presente nos investimentos feitos para que os(as) filhos(as) tenham um domínio de línguas estrangeiras e para a realização de viagens internacionais, práticas que mais marcam o caráter distintivo da Escola 1.

Essas práticas não parecem ser baseadas apenas na busca por melhores oportunidades para a formação intelectual e escolar dos(as) filhos(as), objetivo comum entre famílias mais intelectualizadas que têm adotado estratégias educativas de internacionalização das trajetórias. Pelo contrário, entre as famílias investigadas, caracterizadas pelo seu favorecimento econômico, o recurso ao internacional parece ser direcionado principalmente à garantia da manutenção ou melhoria do prestígio social do grupo, imprimindo um “toque de cosmopolitismo” às estratégias escolares, como apresentado por Nogueira, M.A. (2004).

Dito isso, é preciso reconhecer a centralidade de outro componente na estrutura de capitais das famílias, a saber: o capital social, cuja definição é apresentada em Bourdieu (2015d),

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros, à vinculação a um grupo com conjunto de agentes que não somente são dotadas de propriedades comuns (passíveis de serem percebidos pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2015d, p.67).

Levando-se em conta a homogeneidade das condições objetivas, especialmente econômicas, do grupo a que pertencem as famílias, pode-se observar a constituição de uma extensa rede de relações extrafamiliar no interior desse contexto, que parece ser mobilizada para a multiplicação das outras espécies de capitais, especialmente econômico e cultural.

Entretanto, conforme apresenta Bourdieu (2015d), mais do que uma construção natural garantida pela proximidade no espaço social, a instauração e perpetuação dessa rede de relações duráveis e úteis, capaz de proporcionar lucros materiais ou simbólicos pela pertença ao grupo, supõem o reconhecimento e conhecimento mútuo por parte dos agentes.

Para o autor,

Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de

vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 2015d, p.76).

Considerando o prestígio que essas famílias possuem frente a outros grupos, principalmente pela posse de sobrenomes considerados importantes, é possível sugerir que embora possam parecer fortuitos, a manutenção de condições homogêneas de existência, os investimentos nos diversos mercados e especialmente em determinadas práticas de sociabilidade, como os lugares que costumam frequentar, compõem um conjunto de estratégias de reprodução do capital social entre esse grupo, ligadas às chances mais elevadas que têm de acumulá-lo ou reproduzi-lo, devido à posição ocupada no espaço social.

Através de um trabalho de construção deliberada de sociabilidades que envolve investimentos em tempo, em esforços e até em capital econômico, apropriam-se da quantidade e qualidade dos benefícios obtidos pela participação no grupo, conforme o volume de capital social de cada agente, medido pela extensão da rede de relações a ser mobilizada e pelo volume das outras formas de capital que constituem a propriedade exclusiva dos agentes a que estão ligados.

Sendo assim, a Universidade B parece representar uma das instituições que contribuem para a reprodução desse capital social, ao favorecer as trocas legítimas entre essa elite econômica alfenense, por meio da conferência de credenciais valorizados (diplomas de Ensino Superior) às diferentes gerações das famílias participantes. Além disso, conforme já mencionado, há evidências de que as famílias apresentam relações profissionais e pessoais com os mantenedores da instituição, representadas especialmente pelos responsáveis que atuam nas diferentes instituições geridas por estes.

Observando também a história das diversas instituições, personificada na figura do falecido fundador da Escola 1, parece plausível sugerir que a criação destas esteja relacionada aos interesses e a atuação dessa elite econômica, que constituiu uma rede de relações mobilizada e reproduzida de maneira institucional.

Nesse bojo, a escolha por uma escola seleta e a preferência e/ou desejo das famílias pelo acesso aos cursos mais prestigiados e mais onerosos da Universidade B, podem ser entendidas como formas de atender aos interesses profissionais e

peçoais dessa elite alfenense. Tais investimentos, inclusive, parecem somar-se a outros já mencionados (moradia em bairros de luxo, a frequência ao principal clube do município, aos principais restaurantes e estabelecimentos), tendo em vista a garantia de manutenção de uma rede instaurada de relações de sociabilidade entre iguais, predisposta a funcionar como um capital social que contribui para salvaguardar a posição do grupo familiar no espaço social e para ampliar ainda mais o poderio econômico.

Tendo isso em mente, tal como apresentado por Bourdieu (2015b), as estratégias educativas das famílias, incluindo os investimentos no mercado escolar retomados a seguir, mostram-se relacionadas ao conjunto das estratégias de reprodução. Assim como as estratégias econômicas e as estratégias de investimento social, analisadas de forma mais sistemática anteriormente, as demais estratégias (educativas, matrimoniais, profiláticas, sucessórias, ideológicas) devem sua “coerência prática” ao fato de que são geradas por um princípio unificador, o *habitus*.

Dessa forma, ocupando posições mais favorecidas no espaço social, tal grupo mobiliza uma série de estratégias orientadas objetivamente à manutenção ou melhoria da estrutura e do volume de seus capitais, principalmente econômico e social, incluindo as estratégias educativas, que puderam ser observadas, mesmo que de forma inicial, nas trajetórias escolares dos descendentes, reforçando a ideia de que “(...) as cartas são jogadas desde cedo” (BOURDIEU, 2015c, p.52).

Entre essas estratégias educativas, pode-se destacar a escolha pela Escola 1 como estabelecimento de ensino responsável pela escolarização dos(as) estudantes, já que em sua maioria, estão há mais de 4 anos na referida instituição, fato que parece afirmar o desejo, já mencionado, de mantê-los(as) em um ambiente que garanta as expectativas familiares e a manutenção da posição distinta destas.

Todavia, para se compreender a relação entre os recursos que detém, especialmente capital econômico e social, e as razões e motivações que estão na base desse investimento, cabe retomar a alguns estudos. Assim como apresentado por Brandão<sup>72</sup> (2007), observando os estilos pedagógicos das instituições privadas

---

<sup>72</sup> Zaia Brandão apresenta os resultados de um *survey* realizado junto a nove escolas de prestígio, especialmente pela mídia e meios educacionais, da cidade do Rio de Janeiro,

de Alfenas/MG, considera-se que na relação estabelecida com a família, o clima institucional parece aproximá-los, na medida em que parece haver um “forte controle” por parte da Escola 1 na seleção de sua clientela, o que garante uma homogeneidade dos(as) estudantes.

Destarte, foi possível identificar uma sinergia entre os objetivos pedagógicos da Escola 1 e os interesses das famílias, na medida em que a instituição também parece ter o papel de perpetuar os valores e expectativas dessa elite. Essa coerência e consistência entre as práticas educativas familiares e escolares pode ser considerada almejada, na medida em que aparece como mais um dos componentes das estratégias de reprodução social dessa elite alfenense.

Pode-se mencionar também que há a constituição de um clima escolar, no qual as famílias contam com um apoio e incentivo marcante aos seus filhos, com a qualidade estrutural do espaço escolar e com a presença de profissionais, tanto os professores quanto os próprios gestores, que atuam também na universidade privada do município, e especialmente com a adesão do projeto institucional ao familiar.

Em relação às trajetórias escolares, observa-se uma tendência comum à escolarização de elites brasileiras, identificada por Nogueira, M.A. (2000), Brandão (2007). Tais trajetórias escolares são marcadas por sua linearidade e continuidade na rede privada de ensino, na medida em que se desenrolam sem ruptura e de modo fluente, sendo o ingresso na universidade visto como “natural”, contrastando assim com os trajetos de tipo errático marcante nos meios populares.

Nesse contexto, há uma “fidelidade institucional” à Escola 1, representada tanto pela permanência dos(as) estudantes durante toda a escolarização inicial quanto pela influência familiar em suas expectativas iniciais de projeto de estudo superior, voltadas principalmente à Universidade B, mantenedora do estabelecimento e instituição de preferência dos(as) estudantes, e ao seu curso mais distintivo: Medicina, com mensalidades próximas a R\$ 7.000.

---

que permitiu a apresentação das relações entre as práticas familiares e escolares na produção de trajetórias institucionais bem sucedidas entre a maioria dos(as) seus estudantes.

Tais dados apresentados, entretanto, parecem opor-se àquilo que Nogueira, M.A. (2000) apresenta como um “circuito virtuoso”. Segundo apresenta,

Tem-se tornado habitual, entre os pesquisadores, a afirmação de que, no Brasil, nas últimas décadas, dois tipos de trajetória escolar vêm se estruturando: de um lado, frequência a escolas privadas de ensino fundamental e médio e, depois, ensino superior público para os favorecidos- o chamado “circuito virtuoso”; e, inversamente, frequência a escolas públicas de ensino fundamental e médio e, depois, faculdades particulares (em geral de baixa qualidade) para os mais desafortunados- o chamado “circuito vicioso” (Souza, 1990/1991) (NOGUEIRA, M.A., 2000, p.129).

Observando as expectativas dos(as) estudantes, pode-se sugerir que o destino escolar parece estar voltado à aprovação no processo seletivo para os cursos da Universidade B, que embora tenham prestígio local e regional, não figuram entre os mais destacados em *rankings*. Integradas às demais estratégias de reprodução, as famílias da Escola 1 parecem apresentar, em relação ao mercado escolar, expectativas mais pragmáticas e/ou utilitaristas sobre o retorno dos investimentos feitos em capital cultural e, mais especificamente em capital escolar.

Como apresenta Nogueira, M.A. (2010), embora as famílias de elites econômicas reconheçam os benefícios simbólicos da posse do diploma, a importância e o peso do capital econômico e social são mais marcantes, sendo capazes, inclusive, de maximizar o rendimento desse diploma no mercado de trabalho. Sendo assim, na relação com a escola e com os saberes proporcionados, os investimentos no mercado escolar são feitos de forma mais moderada, se comparado às famílias da Escola 2, na medida em que o investimento escolar não ocupa uma importância tão determinante na manutenção ou melhoria da posição desse primeiro grupo no espaço social.

Ademais, diferentemente de elites culturais, o êxito social dessas famílias não parece ser tributário de um êxito escolar, que se relaciona a uma estrutura de capitais marcada pela predominância do capital cultural. Pelo contrário, sendo a escola mais um meio para a manutenção do prestígio das famílias, utilizam-se de uma série de estratégias de conversão do capital econômico e do capital social especialmente em capital simbólico. Conforme apresenta Bonnewitz (2005),

O funcionamento do espaço social baseia-se na vontade de distinção dos indivíduos e dos grupos, isto é, na vontade de possuir uma identidade social própria, que permita existir socialmente. Trata-se, antes de tudo, de ser reconhecido pelos outros, de adquirir visibilidade, e finalmente trata-se de ter um sentido. Essa identidade social repousa sobre o nome de família, sobre a filiação a uma família (como filiação a uma linhagem), sobre a nacionalidade, a profissão, a religião, a classe social, filiações que fornecem rótulos, etiquetas para os indivíduos. Existir socialmente, é, essencialmente, ser percebido, isto é, fazer com que sejam reconhecidas tão positivamente quanto possível as suas propriedades distintas. Daí a necessidade de transformar uma propriedade objetiva em capital simbólico. Se, num campo dado, um agente conseguir dar aos outros uma representação convincente do capital que afirma possuir, poderá chegar a tirar proveitos reais de propriedades imaginárias. Isto supõe que os agentes dominantes devam construir uma reputação, isto é, acumular capital simbólico, fazendo com que se creia em seus méritos (BONNEWITZ, 2005, p.103).

Isto posto, segundo Nogueira, M.A. (1995), referindo-se à concepção de espaço social de Bourdieu,

(...)o estudo- na perspectiva sociológica- do sistema complexo de relações que se estabelecem entre cada classe ou fração de classe e a escola, requer a colocação desse objeto no quadro de um modo de análise relacional, em que estratégias, comportamentos e práticas de cada grupo social face ao mercado escolar, sejam percebidas em referência a outros tipos de práticas e de significados, ou mesmo à sua ausência (NOGUEIRA, M.A., 1995, p.11).

Tendo em vista os mecanismos mobilizados pelas famílias da Escola 1 para reproduzirem o seu favorecimento econômico e social, entende-se que os(as) estudantes da Escola 2 constituem um grupo social mais heterogêneo, tanto em termos de um capital econômico difuso quanto em relação às estratégias familiares, que parecem ser mobilizadas sob uma lógica diferente, incluindo os investimentos e expectativas perante o prolongamento da escolarização.

Nesse sentido, observa-se, na dinâmica da Escola 2, a coexistência de famílias oriundas das diferentes frações das classes médias, que parecem se aproximar nas relações estabelecidas com a instituição escolar. Por esse motivo, as trajetórias escolares e as expectativas iniciais voltadas às universidades públicas serão analisadas sob uma ótica diferente daquela utilizada para a Escola 1.

Dito isso, conforme já mencionado, Bourdieu lança as bases pioneiras para compreender as relações entre a escola e as classes médias ou a “pequena

burguesia”<sup>73</sup>. Segundo o autor, ocupando posições intermediárias no espaço social, poderiam ser divididas em três frações, cujas trajetórias diferenciam-se de acordo com os seus sentidos (ascensão e declínio especialmente). Ademais, seriam marcadas, em maior ou menor grau, por um estilo de vida ascético, manifestado nas suas diferentes estratégias de reprodução social.

Contudo, para Nogueira, M.A. (2010), considerando as novas dinâmicas sociais da contemporaneidade e os avanços no pensamento sociológico sobre a temática das classes médias, novas perspectivas têm sido tomadas, destacando a heterogeneidade interna desses grupos, embora suas definições ainda sejam alvos de dissensos.

Nesse contexto, a autora brasileira destaca que a divisão proposta inicialmente por Bourdieu para analisar as estratégias de reprodução entre as diferentes frações vem dando espaço para a utilização de novas formas de diferenciação, capazes de compreender o sistema complexo de relações entre os diferentes segmentos das classes médias e a escolarização dos filhos na atualidade.

Tal mudança leva em conta especialmente o acirramento da concorrência escolar, que entre outras consequências, exige um percurso escolar cada vez mais longo. Recuperando as discussões de Van Zanten (2007), Nogueira, M.A. (2010) afirma que a autora francesa é quem melhor especifica essas mudanças mais recentes, dentre as quais se pode destacar a democratização do ensino, que beneficiando as classes médias, fez com que aumentem sua “capacidade estratégica”, intensificando e diversificando seus investimentos e estratégias educacionais, buscando tirar proveito dos recursos em prol da escolaridade dos filhos. Entretanto,

No que concerne à intensificação dos investimentos, os sociólogos continuam diagnosticando o “ativismo”, a forte “mobilização”, o “intervencionismo”, as atitudes preventivas e “pró-ativas” (e bem menos reativas) (...) (NOGUEIRA, M.A., 2010, p.220).

---

<sup>73</sup> Conforme apresenta Nogueira, M.A. (1997), Bourdieu opta pelo uso mais regular do termo “pequena burguesia”, principalmente considerá-la como “um burguês em tamanho menor” (BOURDIEU, 2015b). Entretanto, seguindo a tendência observada nos estudos contemporâneos sobre a temática, a terminologia empregada será “classes médias”.

Nesse novo conjunto de investimentos, Nogueira, M.A. (2010) destaca as práticas de intensivo monitoramento e acompanhamento da vida escolar, novas condutas face à escolha do estabelecimento de ensino, e as ações de internalização dos estudos, já mencionadas. Dessa forma, há um protagonismo crescente das famílias contemporâneas, que através de suas escolhas e estratégias educacionais, tem participado com maior intensidade da produção e do funcionamento dos próprios sistemas de ensino.

Todavia, no caso do Brasil, o sistema de ensino ainda mostra-se marcado pelo caráter de classe e pela divisão do público escolar entre duas redes: as escolas privadas, voltada às categorias (mais ou menos) favorecidas, e as escolas públicas, destinadas aos que não possuem recursos para pagar pelos estudos e, em geral, recebem um ensino de baixa qualidade e sucateado. Portanto, para Nogueira, M.A. (2010), a obra de Bourdieu ainda permanece como referência para pensar a relação classes médias/educação, tendo em vista que essa categoria social permanece sendo aquela que mais investe em valores escolares, não apenas pelo fato de que o diploma está no princípio de seu êxito social, mas porque através dele, suas chances objetivas de êxito e de mobilidade são mais razoáveis.

A partir dessas discussões, que inspiradas na perspectiva bourdieusiana, propõem novas abordagens para investigar essa temática, busca-se esboçar um quadro sobre as principais estratégias educativas das famílias da Escola 2, pertencentes a diferentes frações das classes médias, na escolarização dos(as) filhos(as), que também parecem integradas às características institucionais e pedagógicas da Escola 2.

Um primeiro ponto a se destacar refere-se ao fato de, em geral, os(as) estudantes participantes da pesquisa são oriundos de famílias nucleares, composto pelos pais e por até dois filhos, sendo que há uma proporção baixa de famílias numerosas, com três ou mais filhos. Nesse sentido, tais dados parecem registrar a presença de uma estratégia de reprodução biológica, apresentada em Bourdieu (2015b), de redução da prole, comum às frações das classes médias, que relacionada às estratégias educativas, tende a ampliar as chances de ascensão social entre esses grupos, por permitir investimentos mais elevados na educação dos(as) filhos(as).

Em relação ao perfil socioeconômico e cultural das famílias, observou-se que em geral, possuíam renda familiar inferior a 10 salários mínimos vigentes à época (até R\$ 8.800,00) e os responsáveis ocupam categorias socioprofissionais diversas. Entretanto, considerando o entrelaçamento das diferentes espécies de capitais, foi possível identificar a presença de patrimônios marcados por volumes e estruturas diferenciadas, principalmente em relação ao capital cultural, já que não são tão favorecidas economicamente, se comparadas às famílias da Escola 1.

Observa-se uma distribuição equivalente nos níveis de escolaridade das mães, que embora variassem entre no máximo Ensino Médio completo e Ensino Superior completo e/ou Pós-Graduação, são superiores às dos pais, que possuíam, em sua maioria, escolaridades iguais ou inferiores ao Ensino médio completo. Todavia, embora no Brasil a posse de diploma de nível superior tenda a mostrar-se relacionada ao pertencimento às categorias socioprofissionais mais bem remuneradas, os responsáveis que atuam em atividades que exigem tal nível, exercem profissões que, em geral, não gozam de um prestígio e uma valorização salarial em um sistema ocupacional desigual.

No caso das mães, há uma quantidade maior de profissionais liberais (principalmente enfermeiras e farmacêuticas), e de professoras da educação básica. Entre os poucos pais, destacam-se os profissionais liberais (dentista, advogado, contador, engenheiro agrônomo) e funcionários públicos (técnico administrativo e professor de educação básica).

Nesse sentido, embora haja responsáveis da Escola 1 que atuando como dentistas e engenheiro agrônomo, figuram nas faixas salariais mais altas, é preciso levar em conta que os pais da Escola 2 que exercem essas profissões apresentam algumas especificidades. O pai dentista é casado com uma mãe que era estudante e estava desempregada à época, fazendo com que a renda da família fosse composta apenas por sua remuneração. Já o pai engenheiro agrônomo atuava como empregado com carteira e diferente dos pais da Escola 1 com nível superior que atuam em atividades do campo, é plausível sugerir que não seja herdeiro de grandes propriedades de terra. Tais fatos reforçam o favorecimento social do grupo presente na primeira instituição, seja pela presença de famílias herdeiras de terra e/ou pela mobilização de estratégias para evitar o desemprego.

Entre os demais responsáveis que são profissionais de nível médio ou elementar, atuam principalmente na área de serviços ou de comércio, desempenhando profissões cuja remuneração e valorização também são baixas, como cuidadora, secretária, balconista, instrumentadora cirúrgica, costureira, donos de pequeno comércio (vendedores de churros), mecânico e corretor em seguradora de carro.

Sendo assim, observa-se também uma tendência em relação às estratégias matrimoniais de se evitar um casamento desigual, na medida em que a aliança entre os casais pauta-se por uma equivalência em termos de escolaridade e das categorias socioprofissionais dos responsáveis. Contudo, é preciso ter em mente que na Escola 1, a equivalência se dá entre profissionais de nível superior que exercem profissões de maior prestígio e com remunerações mais altas, sendo que “a endogamia de classe (ou de fração)” (BOURDIEU, 2015b, p.132) parece ser resultado menos do pertencimento das gerações passadas a posições homólogas no espaço social do que de uma ação, mais ou menos consciente, voltada à manutenção das relações socialmente pertinentes, convertidas em capital simbólico (honra, prestígio).

Dando prosseguimento, foi identificada a presença regular de membros da família extensa (tios(as), madrinhas, padrinhos, primos(as)) com experiências no Ensino Superior, sendo que o acesso advém principalmente da geração contemporânea aos responsáveis e os diplomas escolares desses(as) também parecem não gozar do mesmo prestígio financeiro e simbólico, se comparados ao da Escola 1. Levando-se em conta os cursos mencionados e as conversas informais, é possível que as experiências no Ensino superior dos parentes dos(as) estudantes tenham sido tanto na Universidade B quanto na Universidade A, principalmente nos casos daqueles(as) formados em Odontologia e Enfermagem e Farmácia, cursos de graduação ofertadas anteriormente à federalização da instituição pública, em 2005.

Porém, mesmo entre os responsáveis cujo capital cultural institucionalizado é mais alto, tais diplomas não parecem ser reconvertidos em condições econômicas mais distintivas, tendo em vista a ausência do capital social e simbólico para maximizar o seu rendimento, espécies de capitais que na Escola 1 são mobilizados e reproduzidos de maneira institucional.

Isto posto, observa-se que, mesmo entre as frações com menor rendimento econômico, as famílias, em geral, investem de forma intensa no mercado escolar, em uma instituição cuja mensalidade era de aproximadamente um salário mínimo, assim como no mercado imobiliário, na medida em que possuem imóveis próprios, embora não sejam localizados em bairros tão luxuosos, e no próprio mercado de bens e serviços, com uma posse significativa de bens elementares e complementares.

Dessa forma, diferenciam-se das classes populares e de frações em declínio das classes médias, já que suas estratégias econômicas parecem ser pautadas menos na poupança do que nos investimentos em novas formas de consumo e melhores condições de vida. Todavia, é preciso levar em conta que os recursos materiais que dispõem não permitem investimentos mais distintivos em determinados bens e serviços: uma maior quantidade de veículos automotores, contratação de empregadas mensalistas, realização de viagens internacionais, atividades extraescolares e em cursos de idiomas para os(as) filhos.

Tais informações parecem aproximá-los da caracterização feita por Nogueira, M.A. (2013), referindo-se à emergência de uma “nova classe média” no Brasil, que embora receba denominações diversas e não apresente contornos precisos, é caracterizada pelo aumento do seu poder aquisitivo e por fortes disposições ao esforço para “melhorar de vida” (NOGUEIRA, M.A., 2013, p.112), que permitem o acesso a novos serviços e bens de consumo, incluindo a escolha por estabelecimentos privados de ensino.

Nesse bojo, retomando algumas discussões, há na Escola 2 um grupo minoritário que possui um volume maior de capital cultural e capital econômico, mas que não foi analisado com maior atenção no presente capítulo, já que representa uma proporção inferior a um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) dos(as) respondentes. Para fins de registro, tais famílias possuem condições econômicas e culturais que parecem aproximá-los, em menor grau, das estratégias educativas do grupo presente majoritariamente na Escola 1, especialmente pelo favorecimento em termos de renda mensal, níveis altos de escolaridade, pelas categorias socioprofissionais que ocupam, pelas condições de moradia, investimentos escolares e extraescolares mais estáveis e intensos, como as viagens internacionais, preferência pela rede privada, entre outras.

Todavia, representando um perfil socioeconômico e cultural mais ilustrativo, destacam-se as famílias cujas trajetórias dos grupos têm um sentido de ascensão e que podem ser consideradas pertencentes às “novas classes médias”. Conforme apresentado por Nogueira, M.A. (2013), analisando também a influência dos fatores extraescolares, sobretudo familiares, no processo de escolarização de estudantes desses grupos em Belo Horizonte/MG, a caracterização das famílias precisa ser feita não apenas a partir de critérios econômicos.

Além do baixo número de filhos, da posse de um capital econômico e cultural mais ou menos favorecido, caracterizado na presente investigação principalmente pela renda familiar, pelo acesso a condições favoráveis de moradia e consumo, pelo grau médio e/ou superior de instrução e pelas ocupações com rendimentos médios, compreende-se que a opção crescente pela rede particular é um denominador comum entre essas famílias.

Para Nogueira, M.A. (2013), entretanto, essa opção por estabelecimentos privados é recente e instável, sendo que os(as) filhos(as) costumam representar a primeira geração a ter acesso a ela. Embora não seja possível determinar com precisão os estabelecimentos frequentados pelos responsáveis, a gradual expansão do ensino privado no país data especialmente das últimas décadas, fato observado também em Alfenas<sup>74</sup>.

Dessa forma, observando as trajetórias escolares dos(as) estudantes durante a educação básica, principalmente em relação às redes de ensino e estabelecimentos frequentados, conforme já mencionado, na Escola 2, há uma distribuição próxima entre os percursos do tipo “misto” (NOGUEIRA, M.A., 2000), com alternância entre a rede pública e privada, e percursos “todo privado” (NOGUEIRA, M.A., 2000).

---

<sup>74</sup> Entre as cinco instituições privadas de educação básica que ofertam diferentes níveis de ensino, incluindo o Ensino Médio, apenas duas foram criadas no século XX: a Escola A, criada em 1983, e uma escola confessional que completa 97 anos em 2018. Nesse sentido, é plausível sugerir que essas últimas instituições eram frequentadas especialmente pelas elites econômicas da época, que não parecem englobar as gerações antecessoras das famílias da Escola 2, cuja ascensão parece mais recente.

Entre o primeiro grupo, as transferências ocorreram especialmente do público para o privado, concentrando nos estágios mais avançados da escolaridade, sendo que o uso da escola pública decresce, conforme avançam na carreira escolar. Sendo assim, destaca-se a proporção de estudantes que estudavam na referida instituição há 2 ou 3 anos, espaço temporal do Ensino Médio brasileiro, reforçando assim o investimento recente dessas famílias.

Considerando também que a escolha do estabelecimento ocupa uma posição destacada entre as estratégias educativas, observa-se que, enquanto na Escola 2, o principal critério pela escolha do estabelecimento é a “qualidade do ensino”, na Escola 1, há uma associação a outros fatores, como a tradição da instituição ou o desejo familiar, que podem ser relacionadas ao interesse na manutenção do capital social desse último grupo.

Todavia, diferentemente do grupo investigado por Nogueira, M.A. (2013), que para evitar a rede pública de ensino em uma metrópole com condições de vida significativamente mais elevadas que Alfenas, dá primazia aos critérios “funcionais” (localização, facilidade de transportes, preço), as famílias da Escola 2 parecem tirar o máximo proveito na atuação no mercado escolar.

Optando pela instituição alfenense com os maiores índices de aprovação nas universidades públicas via Enem<sup>75</sup>, principal processo seletivo para que os(as) seus/suas filhos(s) efetivem suas expectativas iniciais de projeto de estudo, a escolha do estabelecimento parece ser fundada principalmente a partir de critérios avaliativos, revelando um conhecimento prático das famílias, capazes de reconhecer as suas chances e as probabilidades de maximização delas.

Em relação ao clima escolar da Escola 2, cujo padrão de excelência escolar é destacado especialmente pela sua alta performance no Enem e em processos seletivos para Medicina, parece haver também por parte do corpo docente e da direção um apoio e incentivo aos jovens desse grupo, disponibilizando informações e condições que permitam auxiliá-los na competição escolar.

---

<sup>75</sup> O Sisu aparece como o principal meio para que os(as) estudantes da Escola 2 garantam o acesso aos cursos ofertados nas universidades públicas desejadas, entre os quais o curso de Odontologia e a Universidade A aparecem como as principais.

Embora não seja tão marcante quanto na Escola 1, pode-se observar, portanto, uma relação entre as estratégias desse grupo e a lógica da instituição escolar, que contribui para a reprodução do capital escolar entre os(as) estudantes, fundamental para que possam garantir a efetivação de suas chances. Ademais, é nesse contexto que a Escola 2 vem buscando aumentar sua legitimidade institucional, como a responsável para preparação dos estudantes para os cursos de prestígio da Universidade A, principalmente Odontologia e Medicina, constituindo, tal como apresenta Almeida (2009), uma clientela interessada e que contribui para o seu posicionamento no mercado escolar alfenense.

Para finalizar, considerando que as estratégias educativas estão relacionadas às demais que compõem o sistema de reprodução social, pode-se afirmar que, em termos de regularidade, as famílias da Escola 2 parecem manifestar em suas práticas disposições comuns às frações ascendentes das classes médias: o malthusianismo, a boa vontade cultural e principalmente uma disposição ascética, que variam de acordo com a posse maior ou menor de capital econômico e em capital cultural institucionalizado.

Observando-se as práticas culturais entre os(as) filhos(as) desses grupos, apesar do ecletismo dos gostos, são especialmente esses(as) que parecem aderir de forma mais intensa às demandas escolares. Reconhecendo a importância da escola para o êxito social do grupo a que pertencem, parecem mais propícios à internalização de disposições de autodisciplina, na medida em que, renunciando às atividades de lazer próprias de muitos grupos juvenis, afirmam ocupar grande parte do seu tempo livre dedicando-se aos estudos. Tal prática, entretanto, parece estar relacionada à própria estratégia dos familiares, que, diferentemente das classes populares, mobilizam esforços para garantir que sejam “estudantes em tempo integral”.

Em relação ao uso de novas tecnologias de informação, retomando à Dantas (2002), o acúmulo de capital informacional varia entre os grupos brasileiros e vem instituindo novos padrões de legitimidade nas suas formas de consumo e comportamentos, podendo ser considerado um componente da estrutura do capital cultural da família. Assim, parecem investir sua boa vontade cultural nessas práticas, na medida em que os hábitos de leitura de jornais e revistas digitais são bastante marcantes, assim como a frequência à Internet, principalmente para realizarem

pesquisas em sites de buscas, para realizar atividades escolares e para acessarem portais educativos.

Contudo, conforme já mencionado, a leitura aparece como a prática que mais marca uma disposição de apreensão de capital escolar entre os(as) estudantes, visto que figuram entre aqueles(as) que costumam ler mais livros anualmente, sendo que a preferência recai especialmente em obras exigidas pelos processos seletivos.

Dito isso, parece haver na Escola 2 uma série de estratégias de conversão do capital econômico e do capital cultural em capital escolar, incluindo assim a transmissão de gostos, práticas e expectativas voltadas ao sucesso escolar dos(as) estudantes. Marcados pela desvantagem de outras espécies de capital (social e simbólico), a influência desse *habitus* de classe está relacionada principalmente à propensão de investirem na escolarização da prole, mobilizando não apenas uma série de informações sobre o sistema educativo, mas os seus trunfos e recursos disponíveis em favor do destino escolar dos(as) filhos(as).

Segundo Bourdieu (2015c),

(...) É assim que, ao ser apreendido segundo os esquemas de apreciação que se encontram nas categorias de alunos e pais mais diretamente submetidas à autoridade escolar, o êxito escolar (por sua vez, determinado- ao menos, em parte, pela detecção dos índices que servem sempre de base à cooptação, tais como as boas intenções relativamente à instituição) funciona como um estímulo reativante que redobra a propensão a investir na escola e reforça o efeito de consagração exercido pela sanção escolar, portanto, a adesão à autoridade da instituição escolar. Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se em outras palavras, ao fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer alguma coisa predispuesses, predestinado, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma apercepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro cujo advento deve contribuir (coisas “a serem feitas”, “a serem ditas”, etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer. (BOURDIEU, 2015b, p.124)

Apesar das variações no volume do capital cultural das famílias dessa “nova pequena burguesia”, tal postura ascética é marcante tanto entre os grupos mais ricos em capital cultural<sup>76</sup>, que embora possuam diplomas de Ensino Superior com menor rentabilidade, como os professores(as) da educação básica e profissionais liberais, devem o essencial da melhoria da sua posição à escola, assim como entre aquelas famílias cujos(as) filhos(as) serão justamente os(as) primeiros(as) a acessar tal nível, e que por possuírem um capital escolar mais limitado e recente, não medem seus esforços e sacrifícios para investirem na escolarização desses(as).

Portanto, observando a natureza e a intensidade dos seus investimentos, em geral, parecem estar sujeitos a apostar suas fichas de maneira mais intensa e arriscada no mercado escolar, buscando garantir a manutenção ou a sua ascensão através do acesso dos(as) filhos(as) às universidades públicas brasileiras, que expandiram-se nos últimos anos nas regiões interioranas.

Por fim, entre essas famílias, o êxito social parece estar mais relacionado ao êxito escolar, se comparados às famílias da Escola 1, capazes de mobilizar o favorecimento econômico e social, inclusive, na escolha de um estabelecimento com “valor social” (NOGUEIRA, M.A, 2002, p.63) mais distintivo, como a Universidade B, que parece funcionar como uma rede de sociabilidade predisposta ao acúmulo de mais capital social, reconvertido em capital econômico.

---

<sup>76</sup> Considera-se que condições socioeconômicas e culturais desse grupo mostram-se distantes das observadas entre as “elites acadêmicas” (BRANDÃO, 2003) ou “camadas médias intelectualizadas” (NOGUEIRA, M.A., 2000). Ademais, conforme apresenta Nogueira, M.A. (1997), as famílias desse grupo investigado parecem ser mais ricas em boa vontade cultural do que em capital cultural.

## 5 BIOGRAFIAS E ESCOLHAS ESCOLARES: O *HABITUS* EM SUA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Tendo em vista as discussões apresentadas acima, especialmente as contribuições de Bourdieu, entende-se que as diferentes famílias participantes da pesquisa, cuja posse de determinada estrutura e volume dos capitais - capital econômico, capital social e capital cultural - é mobilizada de forma diferenciada no mercado escolar, desempenham um papel central não apenas na transmissão de uma herança cultural, considerada por Bourdieu e Passeron (2014) como fundamental para se analisar as diferenças de êxito e investimentos durante a escolarização dos(as) filhos.

Contribuem também para a transmissão de valores, objetivos e categorias, típicos das diferentes posições ocupadas no espaço social e do sentido de suas trajetórias grupais, incorporados pelos(as) estudantes na forma do *habitus de classe*, que nos diferentes momentos de suas trajetórias escolares, tende a ajustar de forma não-consciente as suas aspirações e escolhas ao provável, a partir de um conhecimento prático das chances destas serem efetivadas.

Dessa forma, foi possível identificar, em termos estatísticos, uma correspondência entre a vontade das famílias, cujos investimentos e estratégias educativas foram descritos no capítulo 3, e as orientações tomadas pelos(as) estudantes na definição inicial do projeto de estudo superior (escolha do curso e instituição de ensino superior). Ademais, em maior ou menor grau, considera-se, que esses dados levantados confirmaram parcialmente a hipótese inicial de que, em suas trajetórias escolares, esses(as) tenderiam a correlacionar a herança cultural familiar, a distinção e o *habitus* de classe, tal como apresentado por Bourdieu, a partir principalmente das escolhas iniciais por cursos historicamente mais hierarquizados e com diplomas socialmente mais reconhecidos e representativos das três grandes áreas de conhecimento, a saber: Direito, Medicina e Engenharias.

Contudo, além de ter sido necessário incluir o curso de Odontologia, que no caso específico do mercado escolares alfenense, goza de prestígio local, observou-se também que as instituições de preferência dos(as) estudantes parecem estar relacionadas à dialética da distinção e da pretensão dos diferentes grupos. A grosso

modo, enquanto na Escola 1, a escolha pela Universidade B aparece como mais um dos mecanismos de distinção desses(as), a preferência por instituições públicas entre os(as) estudantes da Escola 2 marca a pretensão das famílias à ascensão social via êxito escolar.

Dito isso, para se analisar essa aparente linearidade entre *habitus*, distinção e herança de classe, identificada parcialmente no capítulo 3, é preciso compreender também o conteúdo das heranças e as vias de transmissão, já que é necessário, como apresenta Bourdieu (2015e), que o “herdeiro aceite herdar a herança”. Levando em conta as críticas que têm sido feitas do um suposto reproduativismo na construção teórica e metodológica de Bourdieu, compreende-se também, tal como apresenta Setton (2016), que a noção de *habitus* expressa o diálogo não linear entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, mas a relação dialética entre sujeito e sociedade.

Sendo assim, reconhecendo a importância de se analisar não apenas uma suposta transmissão automática da herança cultural familiar e do *habitus* de classe e/ou grupal, mas também as variações internas nos grupos e o papel dos sujeitos contemporâneos na constituição dos seus *habitus* individuais, cujas trajetórias escolares são aparentemente semelhantes, a entrevista semiestruturada foi adotada como um procedimento complementar para captar as dinâmicas e os modos de funcionamento de determinadas famílias e as trajetórias individuais dos sujeitos.

Para a realização e a análise dessas, levou-se em conta também os estudos que relacionam o papel da família às outras instâncias de socialização, como a escola e a mídia, na transmissão de práticas e usos diversos da escolarização, que contribuem, em maior ou menor grau, para a constituição de projetos de futuro dos(as) estudantes.

Entre esses estudos, pode-se mencionar Setton (2012), no qual a autora reforça a necessidade de compreender o processo de socialização como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado, mas também como um campo estruturado por relações dinâmicas entre as instituições e os agentes sociais, distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis.

Nesse contexto, a família, a escola e a mídia, inserida em suas análises, seriam responsáveis por produzirem e difundirem patrimônios culturais diferenciados entre si, sendo necessário identificar o arranjo particular entre estas para apreender

as experiências de socialização dos agentes. Dessa forma, Setton (2012) busca compreender as relações de interdependência entre tais instâncias educativas, evitando superestimar o poder desta ou reificar a presença de um indivíduo passivo e pouco participativo nessas experiências.

Portanto, propõe romper com a compreensão de que tais instituições socializadoras sejam antagônicas aos agentes e leva em conta a diversidade de *habitus*, buscando considerá-las através da atuação de sujeitos que também estão em intensa e contínua interdependência. A partir dessa perspectiva sociológica pautada na relação dialética entre indivíduo e sociedade, Setton trabalha com a hipótese de que há vários modelos de articulação entre as instâncias responsáveis pela formação de sujeitos sociais singulares, que podem ser marcados por pontos de ruptura e/ou convergência. Para ela,

Salientar a relação de interdependência das instâncias/agentes da socialização, condição para coexistirem enquanto configuração, é uma forma de afirmar que a relação estabelecida entre eles pode ser de aliados ou de adversários. Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem então determinar uma gama variada de experiências de socialização (SETTON, 2012, p.110).

Nesse bojo, considerando-se os desafios de realizar o deslocamento do olhar de uma perspectiva macrosociológica para uma microsociológica e as condições objetivas de realização da pesquisa, foram feitas apenas 4 entrevistas, com dois estudantes de cada instituição, cujas transcrições são apresentadas nos apêndices do presente trabalho.

Para a descrição e análise dessas entrevistas, optou-se, mesmo que de forma parcial, por destacar alguns elementos considerados fundamentais, a saber: a caracterização sumária do perfil dos(as) estudantes em função da trajetória escolar, investigada inicialmente por meio dos questionários aplicados, levando em conta uma análise multivariada; e a interpretação das influências na escolha do curso e da instituição de Ensino Superior, tendo em vista a efetivação destas, após o período de divulgação das notas obtidas no Enem e em outros processos seletivos.

Todavia, para fins de esclarecimento metodológico e reconhecendo os possíveis limites da metodologia adotada, cabe mencionar que tais entrevistas foram realizadas em períodos diversos de 2017, sendo que as duas primeiras, com

estudantes da Escola 1, datam do primeiro semestre. Já as entrevistas com as duas estudantes da Escola 2, feitas no segundo semestre, aparecem como resultados das sugestões e contribuições dos membros da banca durante o processo de qualificação, visto que haviam sido adiadas inicialmente. Apesar dessas diferenças temporais, foi mantido o roteiro elaborado previamente e apresentado no Apêndice E, que buscou investigar a importância de outras instâncias socializadoras, além da família e da escola, no processo de definição do projeto de estudo e na própria constituição de seus *habitus*.

Por fim, conforme já mencionado no capítulo 2, as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos(as) entrevistados(as), selecionados a partir da identificação de especificidades em suas trajetórias escolares, apresentadas a seguir, e do interesse demonstrado em participar dessa etapa da pesquisa.

### 5.1 MATHEUS, A ESCOLHA ENTRE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

Segundo levantado pelo questionário socioeconômico e escolar aplicado, Matheus, estudante do sexo masculino, natural de Alfenas/MG, possuía 18 anos, autodeclara-se branco e não trabalhava à época. Em relação à composição da sua família, ocupa a posição de filho mais velho, residindo junto a cinco pessoas: os responsáveis e mais duas irmãs, uma de 14 anos e outra de 10 anos.

Seus pais são naturais de Divisa Nova/MG, cidade localizada na microrregião de Alfenas, e formados em Direito pela Universidade B. Ademais, sua mãe é pós-graduada pela mesma instituição e durante mais de 10 anos atuou como professora universitária nessa, o que fez com que Matheus tivesse desconto nas mensalidades da Escola 1 desde a Educação Infantil, tal qual suas irmãs, que ali encontram-se matriculadas.

Quanto à família extensa, Matheus declarou que possui parentes com diplomas de Ensino Superior, mas estes(as) não foram identificados(as). A renda familiar declarada era de 10 a 20 salários mínimos vigentes à época (Entre R\$ 8,800,01 e R\$ 17.600,00), sendo que os responsáveis são profissionais liberais que atuam como advogados.

Residem em imóvel próprio, localizado em um condomínio fechado com alto valor imobiliário e infraestrutura diferenciada. Em relação aos bens de consumo e serviços, além da contratação de uma doméstica mensalista, a família possui uma quantidade distintiva de bens elementares (geladeira e mais de três televisores), bens complementares (máquina de lavar roupa, aspirador de pó e dois microcomputadores e/ou notebooks) e bens suplementares (pelo menos três veículos, assim como *smartphones*, *tablets* e *iPads*).

No que se refere às suas práticas culturais e de sociabilidade, Matheus afirmou ocupar a maior parte do seu tempo livre com as seguintes atividades: música, leitura, estudos, cinema, festas e Internet. Lê anualmente uma média de 5 anos, sendo que havia lido as seguintes obras no último ano: “As crônicas de gelo e fogo”, *best-seller* de George R.R. Martins, “O senhor dos Anéis”, *best-seller* de J.R.R. Tolkien, “Triste fim de Policarpo Quaresma” e “Quincas Borba”, obras dos autores brasileiros Lima Barreto e Machado de Assis, respectivamente.

Há também um acesso generalizado e diversificado às tecnologias da informação, já que Matheus faz uso exclusivo de um notebook em casa, acessa à Internet via banda larga e opta pela leitura de revistas/jornais digitais. Quanto às atividades na Internet, realiza especialmente pesquisas em sites de busca, consultas a sites da área educacional, leitura de e-mails, consultas a sites de notícia e jornalísticos, acesso a sites de entretenimento, acesso às Redes Sociais, para realizar atividades escolares e para ouvir músicas em site.

Em relação aos sites/aplicativos que mais utiliza para as atividades acima, Matheus citou o portal digital da Folha de São Paulo, o *Facebook* e *Youtube*. Por fim, não havia TV a cabo na residência, sendo que, embora Matheus não ocupe grande parte do seu tempo com tal atividade, assiste principalmente aos canais esportivos.

Quanto à sua trajetória escolar, Matheus nunca estudou em escolas públicas, concluindo todas as etapas da educação básica na Escola 1, com bolsa parcial, sem experiências de reprovação e tendo como critério de escolha a tradição da instituição. Embora tenha domínio do inglês e do espanhol, diferentemente de outros(as) estudantes da Escola 1, Matheus nunca realizou viagens internacionais, e não fazia nenhuma atividade extraescolar.

Sobre suas expectativas escolares e profissionais, desejava à época prosseguir os estudos rumo ao Ensino Superior, tendo Medicina como a única opção de curso e a Universidade Federal de Minas Gerais como a instituição de preferência. Para isso, além de realizar o Enem 2016, Matheus havia feito o processo seletivo para o curso de Medicina da Universidade B, da Unesp e da Fuvest.

Por fim, Matheus afirmou conversar sempre com os seus pais sobre a escolha do curso e da futura profissão, assim como com os seus amigos. Em menor grau, o estudante afirmou conversar às vezes com os demais familiares (irmãos, tios, avós) e com os professores e funcionários da escola sobre essa decisão.

### **5.1.1 Influências na escolha do curso e da instituição de Ensino Superior**

Matheus foi aprovado em 1º lugar no processo seletivo para o curso de Medicina da Universidade B, curso mais caro e prestigiado da instituição, conforme já mencionado. Além disso, com a divulgação das notas do Enem 2016, optou por se inscrever para Medicina na Universidade A, na qual passou em 2º lugar, e para o mesmo curso na UFMG, na qual matriculou-se e está atualmente no segundo período, já que o ingresso foi feito apenas no segundo semestre de 2017.

Dito isso, o papel significativo desempenhado pelos responsáveis foi identificado com maior destaque na entrevista realizada após a divulgação dos resultados e concretização das escolhas. Questionado sobre as pessoas que mais influenciaram sua escolha, Matheus destacou a influência do pai como a mais determinante.

Segundo ele, embora não fosse formado em Medicina e não demonstrasse explicitamente, o desejo que o filho optasse pela carreira médica era mais latente e fazia-se mais presente, enquanto sua mãe, mostrava-se mais aberta, destacando a importância de que a escolha lhe trouxesse felicidade. Além disso, por ser o primeiro membro da família extensa a ingressar nesse curso, o contato com o “ambiente” da carreira médica foi mais limitado, embora houvesse uma valorização do seu desempenho na escola e um apoio por parte dos demais parentes.

Em relação ao grupo de pares, a influência parece ter sido limitada pelas expectativas diferentes, já que foi o único da turma a ser aprovado para Medicina em uma instituição pública de ensino superior. Além dele, mais dois estudantes haviam ingressados até aquele momento na Universidade Federal de Viçosa e na própria UFMG, mas em cursos menos prestigiados, como História.

Em conversa informal, Matheus afirmou também que mesmo não sendo concorrentes, os(as) estudantes demonstravam certo individualismo, que afetava a maior aproximação e união da turma. Ademais, o desejo pela Medicina por parte dos demais seria especialmente baseada na busca pelo *status* ligado à profissional, fato que contribuiu para que se considere um caso “atípico”<sup>77</sup>, levando em conta o desejo pelo ingresso em universidades privadas e por pautar-se em outros critérios.

Questionado sobre os elementos que considera decisivos para a escolha feita, Matheus elenca como o principal a “vontade de poder fazer a minha contribuição com a sociedade através desta carreira”. Para ele, um suposto caráter social da carreira seria central no exercício da profissão, já que, segundo apresenta,

O bom médico precisa saber ministrar todo conhecimento científico da medicina e biológico do ser humano, né? Mas ele precisa também saber lidar com o lado social e psíquico do ser humano. Então, é algo que juntou duas paixões minhas, e eu decidi fazer isso (MATHEUS, informação verbal).

Nesse bojo, pode-se considerar que, entre os entrevistados, Matheus foi o que se mostrou menos indeciso quanto ao seu projeto de estudo, demonstrando, inclusive, um maior conhecimento sobre a carreira de Medicina e sobre a qualidade do curso ofertado na UFMG. Em suas palavras,

A gente sempre ouve falar das melhores do país, quais são as melhores faculdades e as que têm mais tradição. Eu nunca pensei... Foi sempre um sonho, né? Passar na UFMG, numa USP da vida, na UNICAMP, foi sempre um sonho... Eu nunca imaginei que daria certo, a gente tenta, né? Mas eu ia me contentar com o que eu conseguisse, é lógico que eu queria mais, eu fiz para conseguir esse mais... Mas se eu não conseguisse, eu não faria tão triste. Mas eu pesquisei muito na internet os *rankings*... Tem vários rankings, “as melhores universidades e não sei o que...” é, as que tem mais

---

<sup>77</sup> Termo utilizado pelo estudante na conversa informal antes da entrevista.

pesquisas científicas e mais aprovações no mercado. Um *ranking* que eu me baseei bastante, foi o da Folha de São Paulo. Eles têm um *ranking* universitário lá, e todo ano eles renovam. Bom, a UFMG figurava entre as 4 melhores do país, em medicina, e também em um geral de cursos, e as três primeiras eram em São Paulo, que é a Unifesp, a USP e a Unicamp (MATHEUS, informação verbal).

Havia, entretanto, uma preferência por instituições de Minas Gerais, que fez com que optasse entre as várias possibilidades, por concorrer à UFMG, Universidade A e Universidade B. O desejo por essas últimas duas instituições era baseado especialmente pela proximidade com a residência dos pais e pelo conforto que poderiam garantir, mas o seu sonho permanecia sendo a instituição localizada na capital mineira e que foi selecionada como primeira opção no Sisu.

Durante a observação participante, havia uma expectativa da Escola 2 pelo bom desempenho de Matheus nos processos seletivos, especialmente por parte dos professores, que, em aulas acompanhadas na turma do cursinho preparatório para o curso de Medicina da Universidade B, citavam o estudante e elogiavam sua postura definida como “diferenciada”.

Quando foram anunciados os resultados do processo da Universidade B, inclusive, pôde ser observado o destaque dado ao seu desempenho, levando em conta o número elevado de inscritos e a posição ocupada (1º lugar). Considerando sua trajetória contínua na instituição, tal desempenho foi posteriormente divulgado em materiais publicitários da instituição, como forma de legitimar uma suposta preparação diferenciada.

Nesse sentido, considerando as altas expectativas da família, amigos e professores, a aprovação nas três instituições ocorreu em um curto espaço de tempo, acompanhado<sup>78</sup> mesmo que de forma não sistemática. Por isso, questionado sobre como havia lidado com esse processo, considera que foi desgastante psicologicamente e marcado por dúvidas e conflitos internos, mesmo que a decisão pelo curso fosse bastante clara. Segundo apresentou,

---

<sup>78</sup> Os resultados da Universidade B foram divulgados após a entrega do questionário, mas em um período de finalização da observação participante. Já as suas aprovações via Sisu, foram acompanhada por mim, através de redes sociais.

Mas aí quando veio a primeira aprovação na Universidade B, eu percebi que não era aquilo que eu queria. Então, muitas pessoas falariam: “Nossa, já passei em uma, então já está tranquilo e eu não vou continuar estudando”. Mas o meu foco sempre foi uma federal, eu queria passar na federal... Então, eu passei na Universidade B, eu fiquei bem feliz, porque aquilo estimula mais a gente para continuar esforçando e estudando do que ficar relaxado, pensando que já tinha uma garantia. Então, meu foco foi o Enem, e aí eu fiz a prova do Enem e o resultado sairia dois ou três meses depois, e aí a gente fica naquela dúvida. Logo eu percebi que eu teria uma nota boa, mas não sabia se seria suficiente para passar na UFMG, que era meu sonho passar. Nem na Universidade A, eu tinha certeza se conseguiria ou não e aí a gente fica naquela dúvida, naquela expectativa... Até que eu passei na Universidade A. Ainda não era o que eu queria, lógico que eu fiquei feliz, mas eu ainda queria a UFMG, mas já fiquei aliviado pensando: “Não vou ter que gastar mais com mensalidade”. Mas aí a gente fica muito feliz, a família inteira fica feliz e então foi dessa maneira que eu tentei lidar, com os pés no chão. É lógico que é uma conquista muito grande e então todo mundo tenta exaltar, mas a gente tem que manter o pé no chão, porque é só começo da jornada, tem muito a ser feito e muitas dificuldades para serem enfrentadas. Mas aí quando eu consegui realmente ser aprovado no UFMG, toda aquela angústia que eu estava acabou, aquela pressão... Eu falei “nossa, deu tudo certo, valeu a pena!” e aí eu só comemorei e esperei(...) (MATHEUS, informação verbal).

Percebe-se, em suas palavras, o peso dado ao esforço pessoal, mas também uma demonstração de um senso de humildade e realismo, considerados, por ele, como fundamentais para enfrentar novos desafios e angústias. Contudo, no exercício de reflexão sobre esse processo de decisão, mesmo destacando a sua postura e os investimentos feitos em si mesmo, Matheus reconhece também a contribuição da Escola 1, especialmente por ter sido o estabelecimento de frequentou desde os primeiros anos da sua trajetória escolar, e pela qualidade do corpo docente. Segundo ele,

Eu tinha que correr atrás e quem vai fazer o papel é mais eu, é o meu empenho, mais do que a estrutura da escola. A escola ‘super’ ajuda, é a base... Para a maioria dos professores eu só tenho elogios. Mas na maioria das vezes é a gente, é a gente que precisa ter energia, não é ficar ali estudando até decorar, mas a maneira como você lida. Então, se você vai na aula e vê aquilo lá como uma preparação... Eu aproveitava o máximo daquele momento e então eu chegava na escola com todo o gás para aprender mesmo e me interessar pelos assuntos. Então, eu acho que a escola teve um papel, mas não foi tão determinante! (...) (MATHEUS, informação verbal).

Portanto, para superar a falta de contato direto com a profissão, levando em conta a ausência de experiências familiares, e os obstáculos de uma instituição mantida por uma universidade privada, cujo currículo era voltado aos processos seletivos dessa, Matheus parece ter utilizado uma série de práticas complementares, dentre as quais, pode-se destacar a centralidade da Internet e de outras mídias, observada também nos sujeitos investigados por Setton (2015, 2016).

Para superar tal situação, esses foram os principais meios mobilizados para que obtivesse informações mais detalhadas sobre a estrutura do curso, o mercado de trabalho, a carreira profissional e sobre a instituição desejada. Em suas palavras,

Por que eu não tinha tantas informações e meu pai com a minha mãe não poderiam me dar tantas informações e aí eu realmente cheguei a pesquisar na internet. Tem muitos sites, principalmente sites de vestibulares de medicina, eles sempre tentam explicar quais são as carreiras para tentar encaminhar a gente, e assim eu cheguei a pesquisar (MATHEUS, informação verbal).

Todavia, além da disponibilização de informações sobre o Ensino Superior, a Internet foi utilizada por Matheus para preparar-se para o Enem, utilizando especialmente do portal online do cursinho “*Descomplica*”. Focado especialmente na preparação para esse processo seletivo, tal portal contribuiu para o estudante superar as dificuldades encontradas em relação ao currículo da instituição que estudava, já que pagando uma quantia menos expressiva, chegava da aula à tarde, via o calendário de aulas ao vivo e as assistia para complementar as da escola e compreender melhor as matérias.

Segundo apresentado em conversas informais, Matheus entende que a Internet está cada vez mais presente, já as aulas on-line poderiam ser vistas em qualquer horário e local, o que facilitava os seus estudos. Afirmou também ter feito muitos simulados online, além de refazer as edições anteriores do exame, fatos que contribuíram para tivesse uma média significativa, que permitiu seu ingresso nas duas instituições para as quais se inscreveu no Sisu.

Por fim, questionado sobre as expectativas futuras, cujas aulas começariam no segundo semestre, Matheus pareceu bastante empolgado com o resultado alcançado e com as escolhas feitas entre as múltiplas possibilidades. Conforme afirmou,

As expectativas sempre são as melhores, né? Eu pesquisei bastante na internet a estrutura dos cursos, os prédios e *campus*, onde tem aula e tal... As disciplinas, né? Depois que a gente entra lá, a gente entra nos grupos, tem grupo da turma e eles vão compartilhando as informações. Então, pelo o que ouvi falar de quem está lá, dos veteranos, as expectativas são as melhores, é uma turma muito unida. A UFMG lida muito bem com as diferenças das pessoas, sem preconceitos, no combate ao preconceito de todos os tipos, e isso foi uma coisa que eu achei muito interessante... Essa perspectiva mais social também na faculdade, de preocupar com os alunos. Então, as expectativas são muito boas, tem um hospital universitário com uma estrutura muito boa, então... Vamos ver, eu espero... Eu estou fascinado, por enquanto. Eu espero ficar mais ainda quando eu for para lá.

## 5.2 OLÍVIA: O PESO DA HERANÇA

Nascida em Alfenas em 1999, Olívia possuía à época 17 anos, autodeclara-se branca e não trabalhava. Ocupando a posição de filha mais nova, residia apenas com seus pais, já que seu único irmão mudou-se para São Paulo, onde está realizando a graduação em Publicidade e Propaganda na ESPM, após desistir do curso de Medicina da Universidade B, logo no primeiro ano.

Seu pai, natural de Alfenas/MG, é graduado em Medicina pela Faculdade de Medicina de Itajubá, porém exerceu a profissão apenas durante o período de residência médica, tendo cancelado posteriormente o seu registro profissional e passado a trabalhar como fazendeiro, cuidando das propriedades de terra que herdou de sua família, detentora de um prestígio local significativo. Já sua mãe, também nascida em Alfenas/MG, é formada em Odontologia e Mestre na área, sendo que realizou toda sua trajetória acadêmica na Universidade B. Nessa instituição, atuou como professora durante mais de 10 anos, mas dedica-se hoje aos cuidados do lar, sendo a renda familiar mensal declarada, entre 10 a 20 salários mínimos vigente, composta especialmente pelos rendimentos da fazenda.

Em relação à família extensa, possuía parentes com diploma de Ensino Superior, incluindo a avó materna, formada no curso de Farmácia e Bioquímica pela instituição que, após tornar-se universidade em 2005, é hoje a Universidade A.

Contudo, cabe mencionar que essa também não trabalhou na área de formação, tendo aposentada como funcionária pública estadual.

Atualmente a família de Olívia reside em imóvel próprio, localizado em um dos bairros de luxo do município, contando com os serviços de uma doméstica mensalista. Quanto aos padrões de consumo, há na residência uma quantidade significativa de bens elementares (geladeira e mais de três aparelhos de TV), bens complementares (freezer, duas máquinas de lavar roupa, aspirador de pó, mais de três telefones fixos e microcomputadores e/ou notebooks) e bens suplementares (um veículo, três ou mais *smartphones*, *tablets* e *iPads*, e TV a cabo).

Suas práticas culturais e de sociabilidade também se mostram distintas, já que Olívia afirma ocupar grande parte do seu tempo livre especialmente com festas, com amigos e na Internet, tendo realizado viagens internacionais para a Europa, América do Norte e para a América do Sul. Ademais, afirma ter domínio de inglês, e como atividades extraescolares, realiza curso de idiomas, toca piano e pratica esportes.

Assim como Matheus, Olívia prefere ler jornais e revistas digitais, faz uso exclusivo do notebook em casa, tendo acesso à Internet via banda larga. Segundo apresentou, o *Google*, *Youtube* e Brasil Escola aparecem como *sites*/aplicativos mais acessados, sendo que além de utilizar a Internet para realizar atividades escolares, para jogar online e ouvir músicas em sites, realiza com mais frequências pesquisas em sites de busca e consultas a sites da área educacional.

Dando prosseguimento, costuma assistir a canais de séries, canais de filmes e canais de entretenimento na TV. Em relação aos hábitos de leitura, afirmou ler de 3 a 4 livros anualmente, sendo que no último ano, foram as seguintes obras: “O Físico- A Epopeia de um Médico Medieval”, de autoria de Noah Gordon, “Quando Nietzsche chorou”, de Irvin d. Yalon, “O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares”, de Ransom Riggs e, “Jogos Vorazes: A Trilogia”, de Suzanne Collins.

Em sua trajetória escolar, Olívia não teve experiência de reprovação e realizou todas as etapas da educação básica na rede privada, exclusivamente na Escola 1, cujo critério de escolha teria sido a qualidade do ensino ofertado pela instituição.

Quanto às suas expectativas iniciais de projeto de estudo, pretendia acessar o Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio. Para isso, realizaria o Enem,

mas prestaria também o processo seletivo da Unifesp e da PUC-Minas para Medicina. Contudo, afirmou não possuir nenhuma instituição de preferência, apresentando três opções de curso como desejadas, na seguinte ordem: Medicina, Engenharia Ambiental e Teatro.

À época de aplicação do questionário, Olívia afirmou conversar às vezes com seus pais, demais familiares, professores e funcionários da escola, e amigos, sobre a escolha do curso. Nesse sentido, complementando tais informações com as apresentadas pela entrevista, chama a atenção um conflito mais latente entre o projeto de estudo superior desejado por ela e as expectativas dos seus responsáveis, principalmente da sua mãe.

### 5.2.1 Influências na escolha do curso e da instituição de Ensino Superior

Acompanhando a efetivação de suas escolhas, com a divulgação dos resultados do Enem, Olívia foi aprovada no curso de Engenharia Química da Universidade A, *campus* Poços de Caldas/MG, e da Unifei (Universidade Federal de Itajubá/MG), mas optou por não ir e iniciar um cursinho preparatório local voltado às universidades públicas.

Questionada sobre a mudança nas opções de curso que havia assinalado como expectativas iniciais, principalmente a primeira opção (Medicina), Olívia afirmou que,

Na verdade eu.... Medicina eu nunca quis, assim, eu quis muito quando era criança, queria muito quando eu era criança. Mas aí eu comecei a ficar mais velha e decidi que eu não queria fazer uma coisa só porque ela me daria dinheiro, eu não queria pensar só nisso, eu queria que minha vida fosse mais do que isso. E aí, eu tinha um projeto que eu fiz quando eu tinha 15 anos que se chama "Deslixo" e aí por coincidência eu fui viajar em janeiro... E aí, eu fui para uma praia e aconteceu uma coisa nessa praia e eu comecei a pensar a respeito e quando eu voltei dessa viagem, uma amiga também me mandou um *print*, assim, 'super' aleatório, falando "olha, eu estava olhando a sua página e tal"... Ah, e aí nessa hora eu já estava em dúvida, já estava em crise, assim, com relação ao curso que eu queria, e aí quando ela me falou isso, eu disse: "Eu acho que é isso que quero fazer da minha vida, sabe? (OLÍVIA, informação verbal).

Sendo assim, a escolha por Engenharia Química apareceu como resultado de um período de crises e dúvidas vivenciado entre o término do Ensino Médio e a divulgação dos resultados do Enem. Ao final de 2015, considerando baixas as suas chances de ingressar em Medicina pelo Sisu, devido a uma dedicação dita insuficiente e ao desempenho considerando inferior no Enem<sup>79</sup>, a ideia inicial de Olívia foi continuar sua preparação para tal curso na Escola 1, agora matriculada em seu cursinho.

Entretanto, as experiências vivenciadas nessa viagem realizada em janeiro de 2016, fizeram com que seus planos fossem alterados e que decidisse retomar esse projeto pessoal relacionado à área ambiental, denominado “Deslixo”<sup>80</sup>, a ser desenvolvido a partir do ingresso em Engenharia Química, curso que passou a ser sua opção principal e para o qual inscreveu-se no Sisu.

Nesse interim, outras dúvidas foram identificadas, relacionadas às instituições de ensino superior. Mesmo obtendo a nota necessária para ingressar no primeiro semestre de 2016 no curso desejado na Universidade B e na Unifei, via Sisu, Olívia optou por não realizar as matrículas. Ademais, passou a investir seus esforços em busca da aprovação em instituições paulistas consideradas “maiores”, como a Escola Politécnica da USP, a Unifesp e a Unicamp, realizando um cursinho preparatório local, voltado às universidades públicas e que tem se tornado o principal concorrente daquele da Escola 2.

Segundo ela, além da qualidade ofertada e das possibilidades maiores de atuação no mercado, os motivos pela preferência por essas instituições e para a troca de sua opção, Engenharia Ambiental por Engenharia Química, estariam relacionados também à necessidade de provar a sua capacidade perante a sociedade, por considerar que há um preconceito em relação à atuação da mulher como engenheira. Em suas palavras,

---

<sup>79</sup> Com a divulgação de um gabarito oficial prévio, o Enem permite apenas cálculo dos acertos por parte dos(as) candidatos, já que a nota oficial é baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

<sup>80</sup> Mesmo durante as conversas informais, a estudante não esclareceu mais detalhadamente sobre o projeto.

Eu não queria dar a chance para ninguém duvidar da minha capacidade e então eu falei: “Eu vou tentar uma faculdade maior”. Além do que na USP, a partir... Tem um sistema de ensino que a partir do terceiro ano tem estágio obrigatório e aí você alterna faculdade e estágio e eu achei bem interessante. E também por isso, eu não quero que ninguém duvide da minha capacidade, sabe? Não quero que as pessoas me olhem com menosprezo só por eu ser mulher e engenheira. Esse é o principal motivo por eu tentar mais um ano (OLÍVIA, informação verbal).

Tendo alterado significativamente suas expectativas iniciais, Olívia precisou enfrentar também as resistências por parte dos seus responsáveis. Após uma série de conversas, Olívia anunciou, em fevereiro de 2016, que iria interromper o cursinho que já havia iniciado na Escola 1, por considerá-lo insuficiente na preparação para o curso de Engenharia Química da Politécnica da USP, que passaram a compor seu projeto de estudo superior<sup>81</sup>.

Todavia, esses momentos de afirmação de seus desejos, foram marcados por tensões principalmente com a mãe, que não queria que Olívia mudasse de cidade, considerando também que Engenharia Química era um curso aquém da capacidade cognitiva da estudante e que deveria ser realizado apenas depois que ela estivesse estabilizada financeiramente como médica.

Dessa forma, observou-se que as conversas sobre a questão com os pais limitavam-se a determinados momentos, já que acreditavam que Olívia fosse optar por Medicina na Universidade B, consolidando assim o desejo deles da sua permanência em Alfenas. Contudo, o receio especialmente da mãe com sua possível mudança parece estar relacionado à própria experiência do irmão, com quem tiveram a relação abalada após a mudança deste para São Paulo, que desistiu do curso de Medicina da Universidade B para fazer Publicidade e Propaganda em uma universidade bastante prestigiada, a ESPM.

Dito isso, Olívia afirma não ter sofrido influência direta destes na definição de Engenharia Química como o curso desejado, embora considere como um fator indireto a preocupação ambiental do pai nos cuidados de casa e da própria fazenda. Conforme apresentou,

---

<sup>81</sup> A terceira opção mencionada, Teatro, era considerada apenas um *hobby*, resultado das experiências vivenciadas na Escola 1.

A influência direta nunca teve nenhuma, porque minha mãe queria muito que eu fizesse Medicina, e aqui em Alfenas de preferência, e meu pai, por ser médico, também. Mas por ele nunca ter exercido a profissão, eu acho que ele colocou isso um pouco na gente. Assim... Nunca foi diretamente, meu pai foi sempre muito quieto. Mas, é... Meu pai sempre foi uma pessoa que teve muito preocupação ambiental e isso desde criança, então, eu acho que isso foi uma influência indireta dele na minha escolha por Engenharia Química. (...). É, ele é pecuarista e como ele vive, né? Tem muito contato com a natureza assim... Então, essa preocupação ambiental dele eu via lá, sabe? Sempre quando eu ia para lá (*fazenda*) e aqui em casa também! Meu pai, desde quando eu me conheço por gente, ele recicla. Então, a gente tem uma caixinha onde a gente coloca tudo que é reciclável e aí a gente vai juntando e quando a gente já encheu, ele leva para reciclagem. Isso desde que eu me conheço por gente. Então essa influência indireta dele, eu acho que teve (OLÍVIA, informação verbal).

Portanto, além da influência indireta paterna, do desejo pela continuidade de um projeto pessoal, sua escolha parece ter sido feita a partir principalmente de pesquisas realizadas na Internet e do apoio da amiga mencionada acima, já que a única pessoa com quem teve contato mais direto foi uma professora, engenharia química. Segundo ela,

Eu pesquisei (sobre a carreira profissional), mas eu não conheço muito. Apesar de ter tido uma professora que era engenheira química, e quando eu fui contar para ela as minhas intenções, ela não me falou muito bem. Mas, eu pesquisei Engenharia Química, porque na verdade, eu queria fazer Engenharia Ambiental. E aí eu vi que o mercado não era bom e além de eu ser mulher... Então eu falei: “Ah, eu não vou mexer com Engenharia Ambiental não” e aí eu decidi mudar para Engenharia Química e pesquisei o suficiente para saber que eu quero tentar (OLÍVIA, informação verbal).

A mudança da escolha de instituição de ensino superior, que passou a ser voltada às universidades públicas, impactou também nos seus planos para aquele ano. Por considerar bastante difícil o ingresso na Politécnica da USP, tendo decidido pela Engenharia Química, Olívia afirmou que dedicar-se-ia mais intensamente, buscando superar algumas dificuldades na área das Ciências Exatas, evitando também possíveis obstáculos futuros no Ensino Superior

No cursinho que passou a frequentar, além da mudança do foco, voltado ao Enem, Olívia afirmou ter identificado uma diferença especialmente em relação ao

perfil dos(as) estudantes, se comparados aos colegas da Escola 1. Referindo-se a essa questão,

Tenho (*sentido a diferença no cursinho escolhido*)! Assim... A Escola 1, principalmente no público, sabe? Na Escola 1, a galera quer Medicina na Universidade B e tem condições de pagar. Todo mundo sabe que o FIES está difícil 'para caramba'. Então, eles querem e tem condições de pagar. No cursinho, o pessoal não tem essa escolha, sabe? Eu percebi mais isso, não se tem a escolha de fazer a Universidade B. Não é o caso de pessoas que podem pagar pela Universidade B. Então, a diferença maior foi neste sentido (OLÍVIA, informação verbal).

Por fim, conforme levantado por conversas informais, com a reabertura das vagas do Sisu para o segundo semestre, Olívia foi aprovada novamente em Engenharia Química, mas pela UFRJ, onde efetivou sua matrícula. Após ficar poucos meses na cidade do Rio de Janeiro, encontrando dificuldades de adaptação, Olívia voltou para Alfenas e tendo realizado o Enem 2017, aguarda a divulgação dos resultados para o mesmo curso, porém em universidades públicas mais próximas, como a Universidade A (*Campus* Poços de Caldas) e a Universidade Federal de Lavras (UFLA).

### 5.3 VITÓRIA: A INFLUÊNCIA FAMILIAR E A CONVERSÃO EM CAPITAL SOCIAL

Vitória, nascida em Alfenas/MG no ano de 1998, possuindo à época 18 anos, não autodeclarou seu pertencimento étnico-racial e não trabalhava. Mora junto a quatro pessoas e ocupa a posição de filha do meio, já que possui três irmãos/irmãs, sendo que uma das irmãs mais velhas é formada em Pedagogia pela Universidade A.

Seus responsáveis, nascidos em Alfenas/MG, são pós-graduados em Gestão Pública e são funcionários públicos, atuando como técnicos administrativos, de nível técnico, em setores diferentes da Faculdade de Odontologia da Universidade A. Ademais, a renda familiar mensal era entre 5 a 10 salários mínimos vigentes à época (Entre R\$ 4.400,01 e R\$ 8.800,00)

Quanto à família extensa, Vitória possui parentes com diploma de Ensino Superior, sendo que o seu avô paterno é Doutor em Odontopediatria pela instituição que hoje é a Universidade A, tendo atuado por 45 anos, como docente do curso de Odontologia e também como um dos diretores da instituição, cujo mandato foi entre 2001 e 2005.

Os pais possuem um imóvel próprio, onde Vitória reside com mais duas irmãs, localizado em um bairro de valor imobiliário médio, não contando com serviços de emprega doméstica. No que se refere aos bens de consumo, a família conta com uma quantidade significativa de bens elementares (geladeira, dois televisores), bens complementares (duas máquinas de lavar roupa, aspirador de pó, três ou mais microcomputadores e/ou notebook, telefone (fixo) e acesso à Internet via cabo) e bens suplementares (TV a cabo, um veículo automotor e três ou mais *smartphones, tablets e iPads*).

Em relação às suas práticas de cultura e sociabilidade, Vitória tem domínio do inglês, não realizou viagens internacionais, assim como não faz nenhuma atividade extraescolar, ocupando a maior parte do seu tempo com música, estudos e Internet. Costuma assistir a canais de séries e canais de entretenimento, afirma ler mais de 10 livros anualmente, sendo que as obras no último ano foram “Til”, de José de Alencar, “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, “Viagem na minha terra”, de Almeida Garret, “1984”, de George Orwell, “Os segredos de Emily”, de autoria não identificada, e “Como eu era antes de você”, de Jojo Moyes.

Embora prefira ler revistas e jornais impressos, Vitória também parece fazer um uso generalizado da Internet, principalmente para a leitura de e-mails, para consultas a sites de notícia e jornalísticos, para ouvir músicas em sites, para acessar a sites/aplicativos de Redes sociais e para realizar atividades escolares. Os portais digitais da Folha de São Paulo e do jornal O globo, *Youtube, Facebook e Twitter* são os sites/aplicativos mais utilizados para essas atividades.

A trajetória escolar da estudante na educação básica foi marcada por uma certa linearidade, na medida em que não houve reprovação e realizou as etapas na rede privada, sem bolsa, excetuando-se a Educação Infantil, etapa que teve bolsa parcial. Diferentemente dos(as) estudantes entrevistados da Escola 1, Vitória estudou em mais de um estabelecimento de ensino, já que após passar anos na

escola confessional do município, foi para a Escola 2, que havia sido ampliada à época, e onde estudava há 4 anos ou mais.

Quanto às expectativas escolares e profissionais, pretendia acessar o Ensino Superior via Enem, já que não realizaria outro processo seletivo, tendo a Universidade A e a UnB como instituições de preferência, e Medicina (1ª opção), Relações Internacionais (2ª opção) e Matemática (3ª opção) como cursos desejados inicialmente. Por fim, afirmava conversar sempre com seus pais, familiares, professores e funcionários da escola, e amigos sobre as expectativas de curso e profissão.

### **5.3.1 Influências na escolha do curso e da instituição de Ensino Superior**

Com a divulgação das notas do Enem, Vitória optou por se inscrever no Sisu em Odontologia e Relações Internacionais, sendo que após algumas incertezas, matriculou-se em Odontologia na mesma instituição que seu avô havia sido docente e que seus pais trabalhavam, a Universidade A.

Entretanto, assim como Olívia, entre a conclusão do Ensino Médio e a inscrição no Sisu, a estudante passou por um período de incertezas e dúvidas, que culminaram na mudança das suas expectativas iniciais. Segundo ela,

Foi assim... Eu coloquei Medicina, porque antes eu sempre quis Medicina. Mas no Ensino Médio eu conheci Relações Internacionais, e eu fiquei louca, eu queria fazer Relações Internacionais, mais nada, nada mais que isso. Queria fazer, queria fazer. Mas aí eu fiz o Enem, passei em Relações Internacionais na Federal Rural do Rio, e aqui (Universidade A) em Odontologia. Aí, o que aconteceu... Eu queria ir, porque foi a opção que eu passei primeiro, né? Antes da chamada para 'Odonto', foi em Relações Internacionais. Mas nas férias, eu conheci duas senhoras, que eu já conhecia na verdade... Eu conversei com uma, que a sobrinha dela tinha feito, e ela não achou emprego. Aí ela começou outro curso, ela tinha feito numa federal, que eu não sei qual, e ela não conseguiu nenhum emprego perto, ela teria que mudar para muito longe, essas coisas... E a outra, era um parente também, não sei que grau... Era um rapaz também que fez e não conseguiu emprego. Aí eu já fiquei desesperada e falei "Não vou mais fazer, né?", "Se eu quiser depois eu faço, porque tem curso à distância, né? Se eu quiser depois, eu faço só para realizar meu sonho", Porque sonho é sonho. Só que eu não queria também fazer

'Odonto'...Aí, por que eu quis fazer? Porque eu decidi: "Ah vou lá né, já fui chamada mesmo, vou fazer minha matrícula". Porque eu não passei na chamada regular, só que eu passei na 1ª chamada (*lista de espera*)... Tipo, eu não teria que vir na sessão pública e ver se sobraria, eu já tinha sido chamada. Só tinha que vir assinar. Então, eu podia fazer matrícula e chegar no dia e não vim na aula. Só que aí, eu decidi vir... Foi porque o meu avô, ele foi docente aqui na Universidade A, na Odontopediatria, e ele foi diretor, acho que até 2005, 2004... Ele deu aula uns 45 anos, eu acho, e vai fazer 10 anos que ele aposentou, mais ou menos. E aí, ele falou "Não 'Vitorinha', vai, você tem muita chance, você sempre foi aplicada". E aí, eu vim fazer. E também porque ele tinha um sonho de ter um neto dentista. Aí como eu fui a primeira a passar, e os meus primos são, o único que ainda falta... São dois na verdade. Um fez Enem agora (2017), e o outro tem 12 anos, então vai faltar bastante tempo... Então, eu vim fazer. Também porque querendo ou não, é uma oportunidade, tudo é ganho né? Conhecimento é sempre ganho e se eu, por acaso... Minha mãe e meu pai deixaram bem claro, faz, se você quiser parar você para, entendeu? Eles nunca me forçaram a fazer, só que eles também disseram: "Se você for para estudar, você vai estudar", entendeu?, "Se for entrar para fazer, você vai fazer" Não é para ficar de 'corpo mole', nem nada, porque também não é brincadeira". Faculdade não é brincadeira, né? Só que antes das aulas começarem, eu fiz dois meses de cursinho, porque atrasou por causa da greve... Beleza, aí eu fiz dois meses de cursinho para passar o tempo, porque né? Vou lá passar meu tempo, gastar um dinheiro à toa (risos). Fui e fiz dois meses de cursinho no Aprova (nome fictício). E nesses dois meses eu estava em dúvida, porque, já tinha sido convocada, mas eu não sabia se ia vim mesmo. Aí eu estava em dúvida, tanto que por exemplo, eu fui no cursinho na sexta-feira, até sexta, e na segunda começou a aula (VITÓRIA, informação verbal).

Diferente de Luíza, conforme apresentado a seguir, Vitória parece ter um contato maior com as regras de funcionamento para o ingresso na Universidade A. Optando por não se inscrever em Relações Internacionais (1ª opção), curso que considera como um 'sonho' a ser concretizado no futuro, já que o retorno financeiro supostamente seria menos imediato, a estudante foi selecionada para a 2ª opção.

Para isso, seguindo as regras da instituição, precisou demonstrar interesse em uma lista de espera, composta pelas vagas deixadas em aberto por aqueles(as) estudantes que haviam sido convocados na chamada regular, mas não efetivaram a sua matrícula. Assim, ocupando as primeiras posições nessa lista de espera, teve sua vaga garantida em Odontologia logo na primeira chamada, fato que permitiu com que efetivasse sua matrícula, sem a necessidade de aguardar outras desistências em uma sessão pública.

Tal processo, portanto, é marcado por uma série de ações que precisam ser mobilizadas pelos(as) candidatos(as), sendo que, em muitos casos, a falta de desconhecimento faz com que estudantes percam os horários e datas para as matrículas, assim como o prazo para manifestar interesse nessa lista de espera.

Vitória, mesmo tendo sua vaga garantida, poderia também não se apresentar no primeiro de aula, que em 2017, havia sido adiado para o mês de abril, devido à paralização das atividades por uma greve geral<sup>82</sup>. Nesse ínterim, iniciou as aulas no cursinho preparatório mencionado, já que ainda se mostrava em dúvida quanto à decisão a ser tomada, levando em conta as dificuldades financeiras dos responsáveis em mantê-la em outra instituição, caso persistisse no objetivo de ingressar em Relações Internacionais na UnB<sup>83</sup>, por exemplo.

Entretanto, segundo apresentou, o desejo do seu avô, aposentado pela Universidade A, e dos seus responsáveis, funcionários da instituição, assim como a frequência ao *campus* sede desde os primeiros anos de vida, parecem ter influenciado subjetivamente na sua decisão pelo curso mais antigo da instituição e detentor de um prestígio local, a saber: Odontologia.

Dessa forma, foi identificado na entrevista um sentimento de proximidade e de pertencimento à instituição, que permitiu que tivesse um maior conhecimento sobre a sua própria estrutura interna, sobre os projetos desenvolvidos, e, inclusive, um contato direto com professores e funcionários da Faculdade de Odontologia. Em suas palavras,

(...) Aí eu falei: "Não, vou fazer 'Odonto', eu estou em casa". Eu conheço quase todo mundo da 'Odonto', porque meus pais trabalham aqui faz... Meu pai faz 26 anos, eu acho, ou 25, e a minha mãe faz 23 anos que ela trabalha aqui. Então, tipo assim, eu já conheço bastante daqui... Falei: "Ah, perdendo eu não estou" (VITÓRIA, informação verbal).

---

<sup>82</sup> Tal greve foi deflagrada pelo corpo docente, discente e técnico da instituição, como uma das ações contra a tramitação da PEC 55/2017, conhecida como "PEC do teto de gastos", que acabou sendo aprovada pelo Congresso e promulgada pelo presidente do país.

<sup>83</sup> Embora não tenha contato direto com a estrutura do curso ofertado nessa instituição, Vitória reconhece que é a principal referência na área, por sua suposta qualidade diferenciada.

Dito isso, o contato com a carreira não foi resultado de pesquisas na Internet ou de conversas com pessoas desconhecidas, mas de vivências e das experiências familiares, não apenas do seu avô, mas de outros parentes que trabalham ou trabalharam na instituição (mãe, pai, irmão e sobrinho do avô). Além disso, a própria estudante afirma que sua própria experiência foi determinante, já que, conforme afirmou em dois trechos:

(...) porque quando a minha mãe ficou grávida de mim, ela já trabalhava aqui né? Então, desde a barriga dela eu já estava aqui, né? Eu já estou aqui bem antes desse professor tudo, né? Eu lembro que com 1, 2 aninhos eu já ia na pediatria, eu já conhecia todo mundo de lá...

É, sempre (*teve um contato com a instituição*). Eu sempre conheci aqui, eu nasci na ERA (*nome fictício da instituição que deu origem à Universidade A*), né? (VITÓRIA, informação verbal).

Contudo, em relação aos elementos que considera decisivos para a escolha do curso, não apenas esse contato, mas as facilidades financeiras de residir no município da instituição e a experiência negativa com o cursinho que frequentou, foram outras condicionantes. Tendo como as duas opções possíveis o ingresso na graduação ou a realização desse cursinho, optou pelo primeiro, já que além de considerar desgastante o processo de preparação para o Enem, identificou que as condições ofertadas nessa instituição eram aquém das suas expectativas.

Nesse bojo, pode-se mencionar que, apesar de ter contribuído para sua formação em termos de conteúdo, fato que supostamente impactou nas facilidades encontradas nesse cursinho, a relação estabelecida com a Escola 2 e com o grupo de pares parece ter sido marcada por tensões.

Segundo relatou, quando tinha 11 anos, transferiu-se da escola privada confessional que estudava para a recém-inaugurada instituição. Os motivos da mudança estariam relacionados a uma diminuição na qualidade do estabelecimento que havia estudado nos primeiros anos de sua escolarização, assim como uma conversa com o diretor à época da Escola 2, que afirmou que a instituição teria uma proposta pedagógica diferente, que a estudante considerou interessante.

Porém, especialmente no 3º ano do Ensino Médio, a qualidade da Escola 2 foi sendo comprometida, na medida em que, segundo ela, ao focar em melhorias e na

valorização do cursinho preparatório, a instituição passou a não oferecer uma infraestrutura adequadas às demais turmas. Na sua opinião,

Eles queriam era gente para o cursinho.... O 3º ano do ensino médio foi meio que deixando de lado, e o cursinho foi subindo, sabe? A coisa deles era o cursinho... Tanto que no 1º, 2º, 3º ano, muitas vezes, cancelavam nossa aula, porque o professor do cursinho tinha faltado. Aí o outro tinha que ir lá substituir, entendeu? A gente também vai fazer vestibular, a gente também vai fazer Enem. Não é preferível você construir tua fama? A fama da escola, querendo ou não, é em mais em cima dos alunos do Ensino Médio do que do cursinho? Eu acho que é mais legal você falar assim: "Não, vamos passar tantas pessoas direto do 3º", do que: "vamos passar tantas pessoas direto do cursinho." Entendeu? Eu acho que a escola pecou muito nessa questão. Eles podiam ter feito muito mais pela gente... Influenciando a gente positivamente, sabe? (VITÓRIA, informação verbal).

Além dessa questão, Vitória considera que determinados professores desempenharam uma influência "negativa", desencorajando os(as) estudantes, ao afirmar que eles(as) não teriam condições de passar nos cursos e instituições federais pretendidas, por uma suposta falta de dedicação. Dessa forma, considera que essas atitudes impactaram na sua autoestima e na própria opção em desistir do curso de Medicina, apresentado no questionário como a primeira opção.

Em relação aos outros estudantes, Vitória afirma que, apesar das consequências psicológicas dessa postura de desencorajamento de alguns professores, grande parte da turma não estava preocupada com o acesso à faculdades. Ademais, no seu grupo restrito de amigos(as) da Escola 2, apenas alguns continuaram os estudos rumo ao Ensino Superior, optando por cursos preparatórios, enquanto entre os(as) demais, há quem passou a trabalhar nos estabelecimentos de familiares, por não considerarem-se preparados(as) para a faculdade.

Nesse contexto, Vitória considera que o apoio familiar recebido contribuiu para diferenciar-se dos colegas e superar as dificuldades encontradas na Escola 2, estando mais preparada para a graduação. Todavia, ao ser questionada sobre as expectativas iniciais em relação ao curso e instituição escolhidos, a estudante parece estar lidando com uma série de decepções. Em suas palavras,

Bom, eu achei que era uma coisa (*a universidade*) 'super' legal, que a gente já ia chegar né, tipo, vendo boca, coitada de mim.... Eu vou ver boca sabe quando? No 5º período. Vai demorar, vai demorar, porque eu ainda estou no segundo. Então, tipo assim, isso aí já, já foi uma rasteira na vida... E eu esperava, assim, mais em relação a turma mesmo, que a turma ia ser mais legal, que as pessoas já iam ser mais maduras, sabe? (...) (VITÓRIA, informação verbal).

Analisando outros trechos da entrevistas, tais decepções parecem estar relacionadas principalmente a uma falta de maturidade e uma competitividade exacerbada entre os(as) colegas de cursos. Além disso, a estudante tem encontrado dificuldades em lidar com outras demandas do curso e da própria academia, em geral, como a grande quantidade de avaliações em um curto período de tempo, os riscos de reprovação e a necessidade de um desempenho destacado para as pretensões futuras, incluindo a participação em projetos acadêmicos, como o Programa de Educação Tutorial (PET), cujo processo seletivo iria participar na semana da entrevista.

Por fim, no que se refere às suas expectativas profissionais, Vitória afirma ter desanimado com a possibilidade de prosseguir os estudos rumo aos demais níveis da carreira acadêmica, que antes era seu foco principal. Em contrapartida, estando à época no segundo período da graduação, outro interesse inicial parece permanecer, que é trabalhar com pacientes com necessidades especiais. Segundo ela,

É que eu quero trabalhar com pacientes com necessidades especiais, porque eu acho que é uma minoria? Será que chega a ser uma minoria? Mas é um grupo que merece uma atenção, entendeu? Uma atenção especializada, que, você trabalhar com uma criança, assim, 'boazinha', é uma coisa. Trabalhar com uma criança que tem um problema de desenvolvimento... Às vezes, agressiva, algumas são agressivas, é muito diferente... O paciente com câncer também que entrar no paciente especial. Paciente com uma doença, aquela síndrome dos ossos de vidro, sabe? Que qualquer 'coisinha' pode deslocar a mandíbula, sabe? É uma coisa muito diferente, e eu acho muito legal. (VITÓRIA, informação verbal).

#### 5.4 LUIZA: OBSTÁCULOS EM UM SISTEMA DESIGUAL

Luiza é natural de Alfenas/MG, tinha 18 anos à época do questionário, também não autodeclarou seu pertencimento étnico-racial e não trabalhava. Filha única, reside apenas com sua mãe. Nascida em Alfenas, cuja escolaridade é de Ensino Médio completo, essa exerce a profissão de cuidadora, estando atualmente com carteira assinada. Seu pai, que concluiu apenas o Ensino Fundamental I (antigo ginásio), trabalha como mecânico e não mora com a filha.

A estudante não possui nenhum parente com diploma de Ensino Superior, podendo ser a primeira pessoa da família extensa a formar-se nesse nível. A renda familiar declarada figurava entre 1 a 2 salários mínimos vigentes (R\$880,01 e R\$ 1.760,00) e o imóvel próprio em que moram está localizado em um bairro de valor imobiliário médio.

Além de não contar com empregada doméstica, há também uma maior limitação nos diferentes tipos de bens de consumo, observando mesmo entre os bens elementares, já que há apenas uma televisão e uma geladeira. Em relação aos bens complementares, a residência conta com acesso à Internet via cabo, uma máquina de lavar, um microcomputador e/ou notebook, um aspirador de pó, mas nenhum telefone (fixo), e entre os bens suplementares, a família possui um veículo, não conta com TV a cabo e há dois *smartphones*, *tablets* ou *iPads*.

No que se refere às suas práticas culturais, Luiza afirmou ocupar grande parte do seu tempo livre com música e com Internet, nunca realizou viagens internacionais e não fazia nenhuma atividade extraescolar. Lê entre 3 a 4 livros por ano, sendo que as últimas lidas foram “Salomé: o encanto das mulheres que surgem do céu”, romance espírita psicografado por Sanda Carneiro, “Em outras palavras”, de Lya Luft, e “O Cortiço”, obra clássica de Aluísio de Azevedo.

Além de assistir especialmente a canais de notícias e canais de desenho, o uso da Internet parece generalizado, embora não faça uso exclusivo do único notebook existente na casa. A estudante prefere a leitura de revistas e jornais digitais e quanto às atividades, utiliza a Internet para a leitura de e-mails, para ouvir músicas em sites e para acesso a sites/aplicativos das seguintes redes sociais: *Instagram*, *Youtube* e *Snapchat*.

Entre os(as) entrevistados(as), Luíza é a única que estudou na rede pública<sup>84</sup>, tendo concluído integralmente as etapas anteriores ao Ensino Médio em diferentes estabelecimentos públicos de Alfenas. Nesse sentido, estudava há apenas 2 anos na Escola 1, sendo que a escolha pelo estabelecimento foi baseada no desejo da mãe, que optou por transferi-la durante o 2º ano.

Apesar das mudanças durante a última etapa da educação básica, a estudante não teve nenhuma reprovação e desejava estudar e trabalhar quando concluísse o Ensino Médio, tendo como opções os cursos de Pedagogia, Psicologia e Pediatria<sup>85</sup>, em ordem.

Para efetivar as expectativas iniciais à época, Luíza realizaria apenas o Enem 2016 e não apresentou preferência por instituição de Ensino Superior. Por fim, conversava às vezes com sua mãe e com os demais familiares sobre a escolha do curso, mas nunca com professores/funcionários da escola e com os amigos.

#### **5.4.1 Influências na escolha do curso e da instituição de Ensino Superior**

Embora tenha passado no curso de Pedagogia da Universidade A, a estudante perdeu a data da matrícula e acabou inscrevendo-se, no segundo semestre de 2017, para o curso de Biologia (Licenciatura) da referida universidade, graduação que estava realizando à época da entrevista, como uma forma de transferir-se futuramente para a sua primeira opção.

Nesse sentido, um primeiro ponto a se reforçar é que a escolha pela Biologia<sup>86</sup> (Licenciatura) foi fruto do acaso, resultado de um desconhecimento sobre as regras de matrícula da Universidade A. Ao ser aprovado, o(a) candidato(a) deve

---

<sup>84</sup> Justifica-se que a opção por entrevistar Luíza foi pautada na compreensão de que o perfil socioeconômico familiar e sua trajetória escolar podem ser considerados atípicos, se comparados aos(as) demais estudantes das duas instituições.

<sup>85</sup> A indicação desse curso, que na verdade, é uma especialidade médica, parece apontar para a ausência de informações claras sobre o funcionamento do Ensino Superior, identificada também na entrevista.

<sup>86</sup> Embora a nomenclatura oficial seja Ciências Biológicas, optou-se por respeitar a utilizada pela estudante.

estar atento às datas e horários específicos para a apresentação dos documentos necessários para efetivar a matrícula no curso desejado. Por não estar presente no dia e horário determinado, Luíza acabou perdendo sua vaga.

Para não realizar novamente o Enem, com a abertura pelo Sisu de vagas em determinados cursos (Química (Bacharelado), Biologia (Licenciatura), Odontologia e Farmácia) no segundo semestre, a estudante inscreveu-se naquele que, supostamente, considerava mais próximo da Pedagogia. Segundo apresentou,

Ah, eu ainda tenho muita vontade de voltar para Pedagogia, porque, é o que eu quero, sabe? É o que eu sinto que eu tenho que fazer. Porque, assim, Biologia é um curso muito bacana, pelo menos o pouco que eu estou vendo, sabe? Muito legal, bem amplo, tem um monte de coisa. Mas eu ainda prefiro Pedagogia e eu quero voltar para Pedagogia(...) (LUIZA, informação verbal).

Sendo assim, mesmo matriculada e realizando as disciplinas de Biologia (Licenciatura), seu objetivo permanece sendo solicitar, por meio de edital específico, o remanejamento interno para Pedagogia, curso que acredita ser mais interessante. Contudo, não demonstra ter clareza do tempo necessário para que a transferência possa ser feita, não descartando, inclusive, a realização do Enem em 2018, para tentar ingresso via Sisu. Para fins de registro, a transferência está sujeita a uma série de critérios, como o cumprimento e aprovação em 15% da carga horária do curso de origem (Biologia, no caso); aprovação em, no mínimo, 60% das disciplinas cursadas; existência de vagas ociosas, entre outros.

Conforme já mencionado, a estudante é a primeira da família mais próxima<sup>87</sup> a acessar o Ensino Superior, o que parece justificar a influência indireta desempenhada especialmente pela sua família no processo de escolha do curso. Segundo ela, a mãe é a principal pessoa com quem conversa, sendo que, assim como outros familiares, desejavam inicialmente que Luíza fizesse cursos mais prestigiados localmente, como Odontologia e Medicina.

Entretanto, a mãe não demonstrou resistência quanto à escolha feita pela estudante por Pedagogia. Em suas palavras,

---

<sup>87</sup> Luíza citou que tem uma prima paterna que está na faculdade, mas é distante. Por essa e outras questões da entrevista, a estudante parece não conviver frequentemente com o seu pai, que não foi mencionado em nenhum momento.

A primeira pessoa... Que eu sempre conversei foi minha mãe. Assim, ela sempre quis que eu fizesse Odontologia, que eu fizesse alguma coisa assim. Mas eu nunca tive vontade de fazer esses cursos... Nem Medicina, nem essas 'coisinhas'. Daí, eu falava para ela que eu gostava muito de Pedagogia e que eu queria fazer Pedagogia. Aí ela falou assim: "Então tá, ok.

Nesse contexto, embora não tivesse experiência no Ensino Superior, a participação da mãe na escolarização da filha parece ter sido intensa. Segundo Luíza, a opção pela Escola 2 partiu dessa, já que não era um desejo próprio. Pelo contrário, referindo-se à imagem que tinha sobre a escola particular, Luíza afirma que:

(...). Ah, sei lá, eu não queria estar ali. Até porque Gabriel, assim sabe? Eu não queria ver minha mãe trabalhando demais para pagar minha escola, eu não queria isso, sendo que tem escola pública para a gente estudar. Mesmo do jeito que está hoje, mas tem, entendeu? E aí ela me mandou para lá, né? Enfim... (LUIZA, informação verbal).

Apesar das dificuldades em mantê-la na instituição, Luíza afirma que a escolha da mãe foi baseada na qualidade da instituição, que após mudanças e tentativas de transferências entre os estabelecimentos públicos de Alfenas e da região, optou por matriculá-la na Escola 2, no meio do 2º ano do Ensino Médio, tendo recebido descontos nas mensalidades.

Na instituição em que estudou, Luíza afirma ter se sentido deslocada, embora não tivesse problemas com os colegas e reconhecesse as diferenças entre os estabelecimentos frequentados durante sua escolarização. Referindo-se à qualidade, afirma que:

Sim, é que, é melhor né? Qualidade, assim, você sabe que eles botam para valer né? Aquilo, tem ali o conteúdo, tudo 'bonitinho', cumpre as coisas. É isso. Por qualidade de ensino mesmo, que ela me colocou lá (LUIZA, informação verbal).

Em relação à escolha pela Universidade A, Luíza afirma que a instituição representou a única opção possível, já que não tinha condições de sair do município de origem. Ademais, as escolas parecem ter desempenhado um papel importante, já

que em algumas visitas realizadas por um intermédio dessas, que teve um contato com os cursos e com o espaço da universidade pública do município.

Entretanto, suas expectativas quanto ao curso que estava matriculada e quanto instituição parecem ter sido um pouco frustradas. Segundo apresenta,

Ah, meu Deus. Não sei. É porque a gente imagina, entrar na faculdade, né? Nossa, aquela coisa toda. Mas, sei lá, esperava que ia ser um pouquinho diferente, mas não é. É quase a mesma coisa, você entrou ali, você vai estudar mais um pouquinho, e é isso. Não é muito diferente daquilo que você já viu (LUIZA, informação verbal).

Por fim, questionada sobre as expectativas profissionais na Pedagogia e os elementos que considera decisivos para manter o desejo pela futura transferência, a estudante apresentou uma série de motivos subjetivos, que parecem apontar para a falta de clareza, comum entre os ingressantes nesse curso, sobre outras possibilidades na carreira, que não a Educação Infantil. Em suas palavras,

(...). Mas desde sempre, Pedagogia é a minha paixãozinha' de infância, que eu tenho... E que só aumentou à medida que eu fui crescendo e essas coisas...

Ah, você vê professor e quer, sabe? Também poder fazer diferente, poder conversar às vezes... Conversar com uma criança que está precisando ou, sabe? Você estar ali junto, ter um convívio, você poder ensinar o que sabe e mudar algo de alguma forma.

Assim, agora o que eu penso, é que eu quero dar aula. Eu quero estar junto com as crianças, eu quero poder estar ali pertinho, e mesmo que tenha que seguir esses padrões que a gente tem que seguir.... Mas, estar ali, fazer alguma coisa, entendeu? (LUIZA, informação verbal).

## 5.5 PERSPECTIVAS PARCIAIS PARA A ANÁLISE DA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE OS *HABITUS INDIVIDUAIS* E OS *HABITUS* DE CLASSE NAS ESCOLHAS ESCOLARES

A partir da descrição parcial das informações contidas nas entrevistas com Matheus, Olívia, Vitória e Luíza, estudantes das duas instituições privadas investigadas, buscar-se-á investigar as vias de transmissão da herança e dos

*habitus* de classe pelas famílias, que tendem a impactar nas aspirações dos(as) filhos(as), mas também a influência de outros fatores que possam ser considerados fundamentais no processo de definição do projeto de estudo superior e da efetivação das escolhas escolares e profissionais.

Para isso, considera-se importante retomar o quadro analítico proposto por Setton (2015<sup>88</sup>, 2016) para compreender a constituição de disposições híbridas de *habitus* em um contexto historicamente determinado, a saber: o município nortenho de Santarém, no Pará. Levando em conta as teorias sociológicas que tomam a interdependência entre indivíduo e sociedade, especialmente a teoria de *habitus* de Pierre Bourdieu, Setton (2016) propõe realizar uma interpretação teórica da história de vida de um único indivíduo, que, sob uma perspectiva relacional, permite compreender o ponto de vista macroestrutural, mas também microindividual. Em suas palavras,

A entrada para a discussão será a teoria do *habitus*, bem como toda uma construção dialética que essa noção pressupõe (BOURDIEU, 1992: 100). Se tradicionalmente essa teoria oferece uma perspectiva macro e, em grande parte das vezes, interpreta os comportamentos de agentes e grupos pelas condicionantes de classe ou de grupo, ela também pode descer ao plano micro. É *uma* questão e uma opção teórica de investigação. É necessário instrumentalizar o olhar, mudar a escala de análise na medida em que o interessa é identificar e observar de perto os processos de interiorização de maneiras de ser, agir e pensar, a partir do ponto de vista de uma experiência pessoal. Aprender de maneira mais concreta como o indivíduo ressignifica valores, como vivemos, como convivemos e como interpretamos os condicionantes externos. (SETTON, 2016, p.32)

Portanto, compreende-se, tal como apresenta a autora, que o *habitus* aparece na mediação entre a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Contudo, tendo em vista os princípios de socialização heterogêneos e até mesmo contraditórios a que estão submetidos os

---

<sup>88</sup> Inicialmente, analisando as trajetórias de jovens do Ensino Médio dessa região, Setton (2015) elabora um estudo comparativo acerca das múltiplas experiências de socialização que se fazem presentes nas vivências de estudantes de uma escola pública e uma escola privada do município. A partir dessas discussões, em obra lançada no ano seguinte, busca elaborar uma narrativa orgânica e holística, a partir do caso de um professor, chamado Antônio, que foi um dos seus informantes especiais do distrito de Alter do Chão.

sujeitos na contemporaneidade, é preciso reconhecer também a possibilidade de não homogeneidade nas suas disposições. Segundo apresenta,

(...) o *habitus* pode ser construído por disposições híbridas, desde que as condições de socialização assim o determinem. Ou mais, forjada em contextos societários em que a coexistência de múltiplas referências e orientações de valores é constitutiva de uma história, a hibridação de comportamentos deve ser vista como uma possibilidade teórica e simultaneamente histórica (SETTON, 2016, p.95).

Tendo em vista essas questões, entende-se que a transmissão de uma herança de classe, a partir principalmente de um conjunto unitário e sistemático de disposições dos *habitus* de classe, pode não ser suficiente para interpretar as informações levantadas nas entrevistas. Sendo assim, será feito um deslocamento de uma perspectiva macrossociológica para uma perspectiva microssociológica, capaz de interpretar e compreender as experiências dos sujeitos e suas trajetórias singulares, em segmentos aparentemente semelhantes.

Dito isso, compreendendo os limites dos procedimentos metodológicos adotados e as dificuldades objetivas de se observar de forma mais cuidadosa os mecanismos e estratégias formadoras, espera-se, mesmo que de forma inicial, evidenciar a relação dialética entre os *habitus* individuais e os *habitus* de classe desses estudantes, permitindo também atualizar e adaptar a teoria do *habitus* em uma realidade social específica, como Alfenas/MG.

Um primeiro ponto a se destacar refere-se ao fato de que embora os(as) quatro entrevistados pareçam considerar o ingresso na universidade como o seu destino escolar provável, indecisões e tensões foram vivenciadas no período entre a divulgação das notas do Enem e as escolhas feitas por meio do Sisu.

Nesse contexto, em maior ou menor grau, uma série de estratégias foi acionada para elevar as chances de efetivação das expectativas iniciais dos(as) estudantes, sendo que Matheus e Vitória obtiveram sucesso na primeira tentativa de ingresso na universidade. Todavia, enquanto o primeiro estudante demonstrou uma maior clareza da sua decisão, sendo aprovado em duas instituições públicas, além da Universidade B, a segunda passou por um período de incertezas até optar pela permanência no curso de Odontologia, embora o conhecimento mais profundo sobre o funcionamento desse processo de ingresso via Enem, tenha permitido que Vitória

assegurasse sua vaga, ao mesmo tempo em que realizava um cursinho, que inicialmente contribuiria para garantir a efetivação de sua primeira opção (Relações Iniciais).

No caso de Olívia, o período foi marcado por uma série de tensões com os responsáveis, especialmente com sua mãe. Embora tenha garantido sua vaga em universidades federais da região, a estudante optou por ingressar em diferentes cursinhos locais no ano de 2016, sendo o primeiro voltado à preparação para o curso de Medicina na Universidade B, opção que acabou abandonando rapidamente, e outro voltado às universidades públicas mais reconhecidas nacionalmente, que passaram a ser suas instituições de preferência, junto ao curso desejado (Engenharia Química).

Já, Luíza foi aprovada em Pedagogia na Universidade A, mas por desconhecimento, não compareceu na data e horário de matrícula, fato que fez com perdesse sua vaga e optasse pelo ingresso no segundo semestre em um curso diferente (Ciências Biológicas-Licenciatura), como forma de garantir uma futura transferência para o curso que permanece sendo o seu desejado.

Dessa forma, embora não tenha sido feito o acompanhamento sistemático nesse período, tal como pensado inicialmente, compreende-se que o Sisu, ao possibilitar a escolha de até duas opções de curso durante os períodos semestrais de inscrições, permite aos/às candidatos(as) mobilizarem uma série de estratégias para garantir a efetivação do projeto inicial de estudo (curso e instituições desejadas). Contudo, essa capacidade estratégica dos(as) estudantes, mais que uma ação consciente, parece variar de acordo com o conhecimento sobre o funcionamento desse sistema, visto que as informações sobre a carreira, qualidade do curso e suas oportunidades profissionais, mostram-se desigualmente distribuídas em função da posse de determinadas capitais, tal como apresenta Nogueira, C. (2004).

Ademais, nas tensões vivenciadas desse momento decisório, as famílias dos(as) entrevistados exerceram uma influência direta não apenas por meio de apoio emocional e afetivo, mas mobilizando também os seus recursos para garantir a efetivação das escolhas e evitar assim um fracasso escolar da prole, especialmente nos casos de Olívia e Vitória.

Tal como apresenta Setton (2012, p.112), apesar das mudanças na contemporaneidade, a família permanece desempenhando um papel central na definição dos destinos pessoais e sociais dos sujeitos, a partir principalmente da transmissão de uma herança cultural e do próprio patrimônio familiar, na forma dos *habitus* de classe, que, em maior ou menor grau, parecem desempenhar uma influência destacada nas trajetórias escolares e nas escolhas efetivadas pelos(as) estudantes da pesquisa.

Além disso, segundo Nogueira, M.A. (2000), em um processo de acirramento da competitividade escolar, as famílias contemporâneas, especialmente as mais favorecidas, têm assumido um protagonismo, através de suas estratégias educativas, que impactam também na produção e no funcionamento dos próprios sistemas de ensino.

Observando-se também a relação estabelecida entre os responsáveis e seus filhos(as) nesse processo decisório, investigadas mesmo que de forma ainda parcial, parece existir um contato frequente e a presença de um vínculo socioafetivo-familiar intenso. Nesse bojo, conforme apresentam Brandão, Manderlet e Paula (2005),

Esse convívio cotidiano, marcado por situações de proximidade física adensa as trocas simbólicas e materiais entre as duas gerações, proporciona o gosto por atividades comuns e a frequência a determinados campos no espaço social, que reforçam as condições de transmissão da herança cultural e a constituição do *habitus* de classe entre os jovens. (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005, p.750)

Nesse sentido, apesar dos conflitos intensos especialmente com sua mãe, pode-se sugerir que o favorecimento social e econômico da família de Olívia contribuiu para que a mesma tivesse acesso a recursos diferenciados para efetivar suas novas pretensões, diferenciando-se, assim, dos demais estudantes.

Além de ter condições financeiras e contar com o incentivo direto dos familiares para investir em um cursinho que lhe permitisse ingressar em Medicina na Universidade B, curso mais dispendioso e reconhecido localmente, os recursos familiares possibilitaram que a estudante pudesse efetivar seu desejo pelo ingresso em universidades mais prestigiadas na área da Engenharia Química.

Tendo garantido no ano de 2016 a vaga em três universidades federais, a Universidade A, a Unifei e a UFRJ, Olívia optou por não se matricular nas duas

primeiras, e encontrando dificuldades de adaptação na nova cidade, após alguns meses matriculada na última instituição, voltou para Alfenas. Nesse período, a estudante frequentou por aproximadamente 6 meses um dos cursinhos mais caros do município e atualmente está aguardando a divulgação dos selecionados, com chances de ingressar novamente na Universidade A, definida como a sua segunda opção, já que agora tem como preferência a UFLA.

Destarte, a partir das discussões de Nogueira, M.A. (1997), pode-se destacar o peso que uma herança de classe distintiva desempenha nesse momento das trajetórias escolares, na medida em que permite à estudante lançar mão de uma série de estratégias não apenas para minimizar as possíveis perdas, mas capazes também de assegurar determinadas audácias, extraindo o melhor rendimento possível das condições materiais e culturais.

Essas audácias nos diferentes mercados, permitidas especialmente às classes dominantes, como apresenta Bourdieu (2015b), podem ser observadas também nas experiências escolares do irmão e dos próprios responsáveis, que em suas trajetórias, não parecem depender dos credencias escolares para garantir o seu êxito social. Esses puderam, inclusive, abrir mão da vaga no curso de Medicina da Universidade B ou da atuação profissional nas áreas de formação, também prestigiadas localmente, para dedicar-se a outras atividades, como o cuidado com o lar e a administração da fazenda herdada.

Já no caso de Vitória, egressa da Escola 2, os seus responsáveis e principalmente o seu avô paterno parecem representar a influência mais direta nas escolhas feitas pelos entrevistados. Pertencentes a uma fração das classes médias, que além de contar com um capital econômico mais elevado, parece mais próxima do polo cultural, sua família mobiliza uma série de estratégias e recursos em prol do seu êxito escolar, especialmente ao garantirem a transmissão de capital cultural e de capital social adquirido a partir das experiências na Universidade A.

Sendo assim, a estudante demonstra, em suas palavras, um conhecimento diferenciado sobre o funcionamento do Ensino Superior, sobre os projetos existentes na sua área e sobre a própria carreira acadêmica, proporcionado não apenas pelo apoio material e cultural que recebe da família, mas pelo contato direto que tem com essa instituição e com profissionais que ali atuam, desde a tenra idade, incluindo os seus atuais professores.

Nesse bojo, entre os(as) entrevistados, a estudante parece ser também a que está predisposta a ambicionar os destinos universitários mais favorecidos e pôr em prática meios para conquistá-los. Para isso, mesmo abrindo mão de um suposto sonho pela carreira de Relações Internacionais, garantiu sua vaga em um curso de alto prestígio local da Universidade A, local de atuação profissional de vários membros da família, e que foi gerida pelo seu avô, durante o período que antecedeu a sua transformação em universidade.

Diferentemente da sua colega de instituição, Luíza parece enfrentar de forma mais intensa os constrangimentos e obstáculos de um meio familiar que não dispõe de informações diferenciadas sobre o Ensino Superior e que parece impactar nas escolhas menos rentáveis e até mesmo disparatadas que têm feito em relação na Universidade A. Ademais, levando-se em conta a necessidade de conciliar em algum momento da sua trajetória acadêmica os estudos com o mercado de trabalho, a estudante é a única que optou por cursos noturnos, marcados por uma clientela mais desfavorecida e historicamente menos prestigiados, o que parece marcar um conformismo não consciente diante do sistema de ensino e dos valores escolares.

Se em termos de renda mensal, a sua família aproxima-se das condições econômicas das classes populares, é preciso levar em conta que é mantida apenas com os rendimentos da sua mãe, já que o seu pai não parece ocupar nem mesmo um papel de suporte financeiro. Contudo, observando mais atentamente o perfil socioeconômico e cultural, destacam-se os investimentos em determinados bens de consumo, como o veículo e residência própria, assim como os sacrifícios e renúncias de ordem material feitos, reconhecidos por Luíza, para garantir um consumo recente e instável da rede privada.

Nesse sentido, a família parece pertencer a uma fração menos desprovida das novas classes médias, que ambiciona o seu êxito social através da valorização de credenciais escolares e do acesso ao capital escolar, mesmo que em suas formas menos distintivas, se comparadas as demais.

Já Matheus, egresso da Escola 1, pode ser considerado o estudante que até o momento alcançou um maior sucesso escolar, tendo em vista a aprovação no curso desejado e mais prestigiado, em três instituições, incluindo a Universidade A e a Universidade B, nas quais obteve desempenhos destacados, mas especialmente na UFMG, que figura entre as universidades mais reconhecidas nacionalmente.

Diferentemente dos(as) demais colegas da Escola 1, além do favorecimento econômico, a sua família parece aproximar-se de uma elite mais culta, principalmente pelo fato de sua mãe ter atuado como professora universitária e pela relação mais positiva que apresentam com os saberes escolares, almejando não apenas o valor “social” das carreiras e instituições de ensino superior.

Nesse contexto, a influência familiar parece contribuir para que ele apresente em sua trajetória escolar e nas escolhas feitas, tal como apresenta Nogueira, M.A. (1997, p.125), mais do que um rigorismo ascético, marcante entre as diferentes as classes médias, mas sim um brilhantismo, talento e criatividade, próprio dessa fração culta das classes dominantes.

Por fim, no que se refere à importância dessa instância tradicional de socialização, a família, cabe mencionar que nesse “circuito virtuoso” (NOGUEIRA, M.A, 2002), no qual houve a aprovação em universidades públicas por parte de estudantes de instituições privadas, não será omitido o papel dos indivíduos, a ser analisado mais detalhadamente a seguir, e que, segundo Setton, têm sido cada vez mais chamados a exercer sua reflexividade na contemporaneidade.

Dando prosseguimento, quanto à influência do “clima escolar” (BRANDÃO, MANDERLET; SILVA, 2005) dessas instituições de alto prestígio local, identificou-se uma sinergia entre os seus projetos pedagógicas e os projetos familiares. Entretanto, observa-se que em geral, apesar de terem contribuído para a formação intelectual e também para a preparação dos(as) estudantes para um acesso futuro ao Ensino Superior, voltado não apenas às principais instituições do município, o clima escolar não parece ser considerado exclusivamente positivo e desempenhar uma influência mais direta nas suas escolhas.

Conforme já apresentado, nos casos de Matheus e Olívia<sup>89</sup>, especialmente o primeiro reconhece a importância da Escola 1, estabelecimento em que haviam realizado integralmente sua escolarização inicial, mas ressalta também a postura e os investimentos feitos em si mesmo. Tendo em vista um currículo voltado aos

---

<sup>89</sup> Durante a entrevista, a estudante referiu-se muito pouco à instituição, limitando a identificar a diferença de sua clientela, em relação àquela observado no cursinho que passou a frequentar, cujas pretensões seriam mais limitadas pelas próprias condições financeiras.

processos seletivos da Universidade B, Matheus precisou mobilizar algumas estratégias formativas complementares para garantir a sua preparação para o Enem, que impactaram na sua aprovação tanto nessa primeira instituição quanto em mais duas universidades públicas.

Já, Vitória considera que além de uma suposta queda observada na qualidade do ensino ofertado especificamente no 3º ano do Ensino Médio, a Escola 2 teria contribuído, a partir da atuação de determinados professores, negativamente para sua autoestima, desencorajando-a, inclusive, na manutenção da sua escolha inicial por Medicina.

Em relação à Luiza, a escolha pela Escola 2 não foi fruto de seu desejo pessoal e apesar de reconhecer as diferenças em relação aos estabelecimentos frequentados na rede pública, considerava-se “deslocada” dos demais colegas. Nesse sentido, pode-se supor que tal desconforto pessoal da estudante, identificado também durante a observação participante e em conversas informais, possa estar relacionado a “práticas de exclusão brandas” (BOURDIEU, 2015f, p,248), que ainda parecem permanecer nos sistemas de ensino.

Conforme apresenta Setton (2012) e diante dessas informações, mesmo que limitadas, considera-se que, entre os(as) estudantes entrevistados(as), a escola parece também ter seu papel enfraquecido como instância de socialização, na medida em que não detém o monopólio da organização das experiências formativas e das referências identitárias, passando a conviver com outras instâncias midiáticas e com os grupos de pares, por exemplo.

Nesse bojo, é preciso destacar que não está sendo negligenciada a importância das escolas investigadas que, em sinergia com os projetos educativos familiares, contribuem para o ajustamento identificado no capítulo 3 entre as aspirações individuais e as condições objetivas dos grupos, fazendo com que haja uma propensão regular ao provável.

Pelo contrário, influenciado pelas discussões de Setton (2002a, 2016), considera-se que na contemporaneidade, há uma complexa e intensa relação de interdependência entre as instâncias educativas, que apesar de propósitos e princípios distintos, constituem um arranjo particular entre si, que é vivenciado de forma dinâmica e relacional pelos sujeitos, que também não são considerados como passivos, em prol de uma reificação do poder dessas instâncias.

Isto posto, em relação ao grupo de pares, considera-se que, assim como no caso da religião, as informações levantadas mostram-se insuficientes para uma análise mais precisa da sua influência, já que estão limitadas às relações estabelecidas pelos(as) estudantes com os seus colegas de instituição, que não são os únicos a compor essa rede.

Contudo, pode-se esboçar uma discussão especialmente no caso de Matheus e Olívia, estudantes que, até aquele momento, haviam cumprido suas trajetórias integralmente na Escola 1. Conforme identificado no capítulo 3, através de uma série de estratégias das famílias, tal estabelecimento de ensino parece ser selecionado como uma das instituições responsáveis pela manutenção do capital social e que contribui para a constituição de uma rede de sociabilidade entre iguais, formada também através da proximidade entre as residências e da frequência a espaços comuns, como as festas, restaurantes, bares e clubes.

Nesse sentido, ao direcionarem seus projetos de estudo ao acesso às instituições públicas, Matheus e Olívia parecem ter promovido, em maior ou menor grau, uma ruptura com as pretensões dos demais colegas, observada em determinados trechos da entrevista, mas também pelo fato de, conforme levantado por meio de conversas informais, esses últimos<sup>90</sup> estarem atualmente matriculados na Universidade B, especialmente nos cursos com Medicina, Odontologia e Direito, consolidando assim as expectativas iniciais regularmente observadas.

Para finalizar a análise das influências das diferentes instâncias de socialização na definição do projeto de estudo superior entre os(as) estudantes entrevistados(as), algumas considerações podem ser feitas em relação ao papel desempenhado pela mídia.

Conforme apresentado por Setton (2002b), para além do caráter manipulador da cultura de massa, a autora destaca a centralidade da mídia como uma instituição educativa responsável não apenas pela circulação de informação e entretenimento, mas também pela transmissão de valores e padrões de conduta extraescolares e diversificados.

---

<sup>90</sup> Considera-se importante mencionar que uma minoria desses(as) estudantes manifestaram interesse em participar da pesquisa, sendo que um deles, que ingressou em Medicina na Universidade B, chegou a ser convidado para participar das entrevistas, mas recusou o convite, alegando falta de disponibilidade.

Nesse contexto, especialmente nos casos de Matheus, Olívia e Luíza, essa influência é destacada. Para garantir a efetivação de suas escolhas iniciais, além da valorização dos saberes escolares, o primeiro estudante parece mobilizar uma série de estratégias que podem ser consideradas inovadoras e que representam uma forma específica de lidar com as possibilidades ofertadas especialmente pela Internet.

Em sua trajetória individual, é possível identificar parâmetros que não são exclusivamente locais, oriundos da escola e da família. Segundo Setton (2002b), novas formas de interação educativa estão presentes, permitindo que os sujeitos passem a ter contato e sejam atingidos por modelos e referências produzidos em contextos dispersos e distantes.

Nesse bojo, além de um acesso e uso generalizado das tecnologias da informação, o estudante é capaz de identificar os limites na preparação da Escola 1 para o Enem, optando por complementar as aulas e atividades por um meio de um portal educativo *online*, que lhe permite, inclusive, manter uma rotina de estudos mais flexível, espacial e temporariamente, e realizar também uma série de atividades e simulados preparatórios.

Ademais, conforme observado na entrevista de Matheus, assim como de Olívia e de Luíza, a Internet e a posse diferenciada de um capital informacional também permitem que esses(as) estudantes acessem, em maior ou menor grau, informações mais detalhadas sobre a carreira pretendida e sobre a qualidade dos cursos ofertados nas diferentes instituições de ensino superior que se mostram possíveis, contribuindo diretamente para que façam as escolhas mais rentáveis, especificamente no caso dos dois primeiros, ou para que Luíza tenha acesso a informações que não estão postas de forma tão claras no universo familiar e escolar.

Portanto, a interpretação das trajetórias singulares dos sujeitos entrevistados permitiu, em primeiro lugar, uma compreensão mais detalhada sobre a heterogeneidade das famílias presentes nas instituições investigadas, em relação não apenas à intensidade e às vias de transmissão da herança de classe, mas também às suas configurações específicas e à diversidade de comportamentos e relações estabelecidas com a escola.

Além disso, optando metodologicamente por uma análise inicial mais segmentada das influências, mesmo que provisoriamente, foi possível identificar as

relações estabelecidas pelos próprios sujeitos com as diferentes instâncias de socialização, desde as mais tradicionais, como a família e a escola, mas também com a mídia e, em menor grau, com os grupos de pares, que vêm ganhando espaço no processo de socialização contemporâneo e que passaram a ser analisadas especialmente por estudos que tomam uma perspectiva microssociológica.

Nesse contexto, tal como apresenta Setton (2016), o processo de socialização na contemporaneidade mostra-se relacionado à noção de individuação. Destaca-se assim o papel criativo dos sujeitos, cuja reflexividade no cotidiano tem sido cada vez mais valorizada, na medida em que são os responsáveis por articular as referências provenientes de instâncias de socialização diferenciadas, que podem, segundo a autora brasileira, forjar um conjunto de disposições híbridas e heterogêneas de *habitus*, sem que este perca a sua coerência prática.

Portanto, para Setton (2016), os processos de individuação estariam ligados ao reconhecimento do trabalho que os indivíduos desenvolvem sobre a constituição de si, por meio de uma variedade de orientações e de modos de existências em disputa, que vão além do efeito direto das circunstâncias econômicas, políticas ou sócio-históricas.

Dito isso, levando-se em conta o caráter flexível e fragmentado dos *habitus* e a possibilidade de desajustamentos entre a posição social e as escolhas efetivadas pelos(as) estudantes em um momento tenso de suas trajetórias, espera-se analisar, mesmo que de forma inicial, as relações dialéticas existentes entre os *habitus* de classe e os *habitus* individual dos sujeitos investigados.

No caso de Matheus, primeiro estudante entrevistado, no processo de transmissão do *habitus* de classe ao *habitus* individual, observa-se um grau maior de coerência entre as suas experiências de socialização, que coexistem em uma relação de interdependência plural. Sendo assim, para efetivar as suas expectativas iniciais quanto ao projeto de estudo superior, esse sujeito parece mobilizado, através de suas práticas e escolhas, para a constituição de um *habitus* heterogêneo, cujas disposições são marcadas principalmente por uma relação continuidade entre a herança familiar, a socialização escolar e uma socialização descontextualizada da mídia.

Já no caso de Olívia, mesmo com as facilidades e garantias de uma herança, marcada pela disponibilidade de recursos econômicos, sociais e culturais, a

estudante parece esforçar-se para constituir um *habitus* heterogêneo, marcado por pontos de ruptura, mesmo que parcial, com as disposições da família, da escola e dos grupos de pares, que reflete no desajustamento entre as aspirações subjetivas e as condições objetivas. Nesse sentido, tal como apresenta Nogueira, M.A. (2002),

Mas, sabemos, nem todo filho de empresário torna-se fatalmente um empresário. Assim, estudos mais recentes defendem a tese de que é necessário que o “herdeiro aceite herdar a herança” (Bourdieu, 1998), ou seja, que ele aceite “apropriar-se” dela (Singly, 1996). Esse último ponto se refere à questão (que os sociólogos de hoje tentam enfrentar) da construção identitária dos sujeitos, que – nas sociedades contemporâneas, nas quais a individualidade é fortemente valorizada – podem vivenciar uma situação contraditória: ao mesmo tempo em que são levados a continuar a história familiar, devem se constituir em seres autônomos, por vezes ao preço da independência em relação à posição herdada, o que pode provocar conflitos existenciais e tensões internas.

No caso de Vitória, a ruptura maior se dá especialmente com a instância escolar e com o grupo de pares, embora se configure um sistema de disposições mais homogêneo, no qual a herança familiar se faz hierarquicamente mais presente, dispensando, inclusive, a necessidade de complementação com a mídia para garantir a efetivação das escolhas.

Por fim, as condições de socialização a que Luíza está submetida parecem limitar de forma mais intensa as suas ações, principalmente por conta de um maior desapossamento social e econômico e de uma experiência escolar marcada pelo caráter instável e por uma série de obstáculos. Sendo assim, essas contradições sistêmicas e as incertezas subjetivas parecem marcar um sistema de disposições contraditórias e desfavoráveis, que afeta as suas escolhas.

A julgar a partir dos dados que puderam ser levantados sobre um momento específico das trajetórias individuais, a escolha do projeto de estudo superior, posso arriscar a levantar a hipótese de que é possível identificar um contexto histórico e socialmente determinado, em que as condições de socialização mostram-se favoráveis à constituição de disposições híbridas de *habitus*, mais ou menos, marcadas por convergências e/ou rupturas com as diferentes instâncias socializadoras.

Além disso, na relação dialética entre os *habitus* individuais e os *habitus* de classe, as práticas, ações e escolhas dos sujeitos entrevistados parecem resultados

de um esforço individual individualizante (SETTON, p.101), embora as diferentes posições e condições de classe também desempenhem um papel fundamental, em um espaço social marcado pela distribuição desigual de poderes e de recursos.

Observa-se, portanto, que apesar de uma série de limitações que os contextos de socialização a que estão submetidos oferecem às suas ações, observa-se uma coexistência de múltiplas orientações e referências, postas em uma negociação criativa e dinâmica entre o indivíduo e sociedade, a partir da mediação dos *habitus*.

Isto posto, reconhecemos que outras análises dos dados apresentados anteriormente poderiam ser construídas, mas estiveram condicionadas aos imperativos do limite de tempo e do próprio procedimento de coleta utilizado. Porém, entendemos ser possível apontar que as lacunas identificadas nesse texto podem ser preenchidas em um projeto de Doutorado ou por pesquisas posteriormente desenvolvidas na mesma temática, capazes de interpretar de forma mais sistemática o processo de individuação entre os jovens alfenenses, a partir especialmente de uma análise longitudinal de suas trajetórias sociais e escolares e da complementação com outros procedimentos metodológicos.

## 6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa, de cunho predominantemente qualitativo, buscou apresentar os resultados de reflexões teóricas e procedimentos empíricos adotados durante o período de realização do Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL-MG. Considera-se que contribuíram para a discussão e a análise de articulações existentes entre aspectos macrossociológicos e microssociológicos das trajetórias escolares de estudantes de duas instituições privadas de Alfenas/MG, que ocupam uma posição destacada no mercado escolar alfenense.

Inserir-se, portanto, no campo da Sociologia da Educação, sob influência central dos trabalhos de Bourdieu e de autores(as) que, a partir desses, propõem novas abordagens teóricas e contribuem para alargar a produção internacional e nacional sobre as temáticas investigadas. Direcionando o olhar para um momento crucial das suas trajetórias, a pesquisa permitiu identificar, mesmo que de forma parcial, a inter-relação entre os *habitus* dos sujeitos, a herança cultural familiar e as estratégias mobilizadas por eles(as) na concretização do projeto de estudo superior (escolha de curso e instituição).

Tendo cumprido esse objetivo geral, foi possível analisar e interpretar também a complexidade de elementos que estão em jogo na definição dessas trajetórias escolares, assim como as estratégias educativas adotadas por famílias, heterogêneas em suas condições socioeconômicas e culturais, que compõem aquilo que se compreende por elites escolares locais.

Além disso, a partir da caracterização do perfil socioeconômico e cultural das famílias, em sua relação com o sistema de ensino, foi possível compreender o papel das instituições privadas investigadas, consideradas escolas de prestígio no mercado escolar local, que pautadas em diferentes propostas e práticas pedagógicas, parecem estar em sinergia com a composição de sua clientela, a saber: estudantes de famílias de classes médias e superiores do município de Alfenas/MG.

Quanto aos demais objetivos específicos, foi possível interpretar, mesmo que de forma parcial e limitada, o papel das diferentes instâncias de socialização (escola,

mídia, grupos de pares) na estruturação do *habitus* e na definição dos projetos de estudos, principalmente entre os quatro estudantes entrevistados(as).

Embora não tenha sido possível acompanhar de forma sistemática o período entre a divulgação das notas e a seleção dos(as) aprovados, as informações levantadas pela entrevistas contribuíram para destacar também o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) na mobilização de estratégias para a efetivação desses projetos de estudos.

Nesse sentido, considera-se que tal temática pode ser investigada com mais atenção em outras pesquisas, como em um futuro Doutorado, visto que, especialmente na última década, houve um processo de transformação, via Reuni, de determinadas instituições de ensino superior da região em universidades públicas, que têm ganhado destaque no contexto nacional, como a UFLA, Unifei e a própria Universidade A. Tais instituições contam com *campi* avançados em diferentes municípios e parecem impactar no próprio mercado escolar sul-mineiro e na produção da excelência escolar pelos estabelecimentos de ensino.

Em termos metodológicos, o modelo de questionário socioeconômico e escolar aplicado entre os(as) estudantes e o roteiro elaborado para a realização das entrevistas semiestruturadas mostraram-se limitados, já que, mesmo que de forma fortuita, enfatizaram o papel da família e da escola, omitindo assim questionamentos mais detalhados sobre o papel da religião, do grupo de pares e da própria mídia na definição desse processo decisório e na estruturação dos *habitus*.

Além desses limites, pode-se mencionar a possibilidade de levantamento de outras informações durante o período de observação participante, junto principalmente aos gestores e professores(as), que, embora não fossem os principais sujeitos da pesquisa, poderiam contribuir para uma maior compreensão dos(as) aspectos(as) relativos ao perfil destes(as) e suas práticas pedagógicas.

Em relação à revisão de literatura, observou-se ainda uma lacuna de estudos que lidem com a escolarização de grupos, mais ou menos, favorecidos, identificada tanto em relação aos estudos que analisem a heterogeneidade das elites e das classes médias brasileiras e o impacto dessas diferenças nas estratégias educativas adotadas pelas famílias, quanto aqueles que destacam as especificidades desses grupos em diferentes regiões interioranas dos países, cujos níveis de escolaridade da

população estão sendo ampliados e que contaram com um processo de expansão das instituições de ensino superior, incluindo as universidades públicas.

Nesse bojo, espera-se que a presente investigação tenha potencial de contribuir para a superação dessas lacunas, embora reconheça-se os avanços das produções sobre a temática, principalmente a partir das obras de Maria Alice Nogueira, Ana Maria de Almeida Fonseca, Maria da Graça J. Setton e Zaia Brandão. Tais obras, analisando os diferentes graus de privilégio econômico, social e/ou cultural, foram fundamentais para as pretensões da investigação, principalmente por destacarem a importância de se olhar para o Brasil, operando uma contextualização e renovação das contribuições de Bourdieu e de outros autores que se inserem nesse campo ainda emergente dos estudos das desigualdades educativas.

Dando prosseguimento, consideramos que os objetivos propostos foram alcançados de forma satisfatória, embora seja preciso reconhecer as potencialidades que um estudo longitudinal das trajetórias dos(as) estudantes da Escola 1 da Escola 2 poderia proporcionar. Contudo, as discussões e procedimentos metodológicos adotados contribuíram especialmente para a compreensão e interpretação do perfil sociocultural e econômico das famílias, em relação com as estratégias educativas adotadas, assim como das relações estabelecidas entre os diversos agentes educativos, professores, responsáveis e os(as) próprios(as) estudantes nesse momento determinado, mas crucial, das trajetórias escolares dos participantes da pesquisa.

Reconhece-se também as dificuldades em realizar uma investigação sociológica, que seja capaz de captar, pela articulação fundamental entre referências teóricas e o trabalho empírico, as especificidades e similitudes na movimentação das elites escolares, em um contexto regional determinado, a saber: um município do sul de Minas Gerais. Nesse contexto, como sociólogo e educador ainda em construção, a pesquisa permitiu responder também às inquietações iniciais, pessoais e científicas, acerca das práticas e estratégias dessas famílias e dos(as) estudantes, embora tenham sido encontrados obstáculos e limites durante o processo incipiente de amadurecimento teórico e metodológico.

Portanto, através do exercício de constituição dos *habitus* de classe e dos *habitus* individuais, por meio do processo de coleta, organização e análise das

informações levantadas empiricamente, considera-se que foi possível identificar a movimentação das elites escolares alfenenses no mercado escolar local.

Evidenciando as disputas e estratégias mobilizadas pelos diferentes grupos presentes nas instituições para a manutenção ou ascensão das posições e condições ocupadas, enquanto pertencentes às classes médias e superiores, observou-se também a produção e circulação de critérios de excelência escolar, voltados especialmente ao acesso às universidades do município, que contribuem para a legitimação do poder entre esses grupos dominantes no espaço e para a reprodução das desigualdades educativas.

Para tal empreendimento, ressalta-se os pressupostos teóricos de Bourdieu e de autores da Sociologia da Educação contemporânea que contribuíram para a interpretação da definição do projeto de estudo superior entre os(as) estudantes, sob perspectivas macrosociológicas e microsociológicas.

Destarte, um primeiro eixo da pesquisa voltou-se à identificação das relações entre as estratégias educativas, o sentido da trajetória e a posição de origem das famílias e dos agentes no espaço social, a partir da constituição metodológica dos *habitus* de classe. Observou-se assim uma tendência regular dos atores incorporarem determinadas disposições e agirem em uma direção específica diante das situações, conforme as condições objetivas nas quais os *habitus* foram engendrados, fazendo as suas escolhas a partir de um senso prático do jogo.

Entendendo-se que, em termos estatísticos, grande parte dos(as) estudantes provenientes de instituições da rede privada de ensino encontram a definição de seus projetos de estudos (escolha do curso e instituição de ensino superior) influenciada em função da satisfação/atendimento dos projetos educativos familiares, levantou-se a hipótese inicial, confirmada parcial, de que em suas trajetórias escolares, os(as) estudantes participantes tenderiam a correlacionar a herança cultural familiar, a distinção e o *habitus* de classe, tal como apresentado em Bourdieu, às estratégias mobilizadas por eles(as) para a definição e concretização desse projeto, a partir principalmente das escolhas iniciais de cursos historicamente mais hierarquizados e com diplomas socialmente mais reconhecidos e representativos das três grandes áreas de conhecimento, a saber: Direito, Medicina e Engenharias.

Dito isso, conforme mencionado, as famílias da Escola 1 ocupam posições superiores no espaço social, cujas condições objetivas são marcadas por uma homogeneidade, tanto em relação ao volume significativo das diferentes espécies de capitais, quanto ao peso que o capital econômico e o capital social ocupam na estrutura de seus patrimônios, fatos que definiram o pertencimento desse grupo às elites econômicas.

Tal favorecimento social e econômico possui contornos bastantes definidos, que impactam na mobilização de uma série de estratégias distintivas orientadas objetivamente à manutenção ou melhoria da estrutura e do volume de seus capitais, como as estratégias econômicas, as estratégias de investimento social e as estratégias educativas.

Dessa forma, diferenciam-se das famílias presentes na Escola 2, cujas trajetórias têm um sentido de ascensão mais recente e que são consideradas como pertencentes às “novas classes médias”. Em um processo de mobilidade social no país, tais famílias parecem ter tido um aumento no seu capital econômico, que permitiu o acesso a novos serviços e bens de consumo, como a escolha por estabelecimentos privados de ensino, cujo acesso é recente e instável.

Marcadas pelo baixo número de filhos, pela posse de um capital econômico e cultural mais ou menos favorecido, por condições favoráveis de moradia e consumo, pelo grau médio e/ou superior de instrução e pelas ocupações com rendimentos médios, pôde-se observar uma disposição ascética comum em suas estratégias de reprodução social.

No que se refere especialmente aos investimentos durante a escolarização e à escolha do estabelecimento de ensino, observa-se na Escola 1 a existência de uma sinergia entre os seus projetos educativos e os projetos das famílias dos(as) estudantes que cursaram o 3º médio na referida escola, fato que parece ter o papel de perpetuar os valores e expectativas dessa elite.

Há, inclusive, uma “fidelidade institucional”, na medida em que além das famílias optarem por uma escola capaz de garantir uma sociabilidade entre iguais na escolarização inicial dos(as) estudantes, têm suas expectativas e dos(as) filhos(as) voltadas especialmente ao curso (Medicina) mais prestigiado da Universidade B, mantenedora desse estabelecimento e de outras instituições, com as quais uma

série de familiares mantém relações profissionais e pessoais, como um hospital universitário, uma rádio e uma emissora de televisão local.

Entre as estratégias educativas das famílias da Escola 2, a escolha pelo estabelecimento alfenense com os maiores índices de aprovação nas universidades públicas via Enem, parece ser fundada mais em critérios avaliativos, como “a qualidade do ensino ofertado”, revelando assim um conhecimento prático das famílias sobre o mercado escolar, levando-se em conta as expectativas iniciais dos(as) estudantes voltadas a essas instituições de ensino superior, como a Universidade A.

Embora não seja tão marcante quanto na Escola 1, pode-se observar também uma sinergia entre as estratégias do grupo e a lógica da instituição escolar, que contribui para a reprodução do capital escolar entre os(as) estudantes, fundamental para que possam garantir a efetivação de suas chances de ascensão social. A partir dessas relações, a Escola 2 tem garantido também certa legitimidade institucional, na medida em que se destaca pela preparação voltada às universidades públicas, como Universidade A, e aos cursos mais prestigiados localmente, como Odontologia e Medicina.

Dito isso, o êxito social das famílias da Escola 1, pertencentes às elites econômicas, não parece ser tributário do êxito escolar, já que, integradas a suas estratégias de reprodução, observam-se, em diferentes domínios do cotidiano, conversões dos principais capitais possuídos (econômico e social) em outras espécies, como o capital cultural institucionalizado (os diplomas escolares), que marca a herança cultural familiar e cujos rendimentos parecem maximizados pela volume dos seus capitais, mas também em capital simbólico (prestígio).

Para garantir um estilo de vida distintivo, além da escolha por essa escola seleta, do desejo familiar pelo acesso à uma universidade privada de prestígio local, a fixação de residência em bairros de luxo, entre outros investimentos familiares, as próprias práticas dos(as) seus filhos apresentam-se estão ligadas às hierarquias superiores de legitimidade cultural, na medida em que frequentam locais mais caros e mais “selecionados”, como o principal clube privado, restaurantes, festas, além de realizarem viagens internacionais.

Em contrapartida, pode-se afirmar que, em termos de regularidade, as famílias da Escola 2 parecem manifestar em suas práticas disposições ascéticas

comuns às classes médias, valorizando de forma mais intensa e forçada as credenciais escolares, fundamentais para o êxito social dos grupos a que pertencem. Ademais, o sistema de reprodução social desses é marcado por uma série de estratégias de conversão do capital econômico e do capital cultural em capital escolar, incluindo assim a transmissão de gostos, práticas e expectativas voltadas ao sucesso escolar dos(as) estudantes, que impactam na estruturação de um *habitus* de classe, voltado também à superação das desvantagens perante às elites econômicas do município.

Por fim, ao direcionar a escala de análise também para aspectos microsociológicos das trajetórias, mesmo que de forma ainda parcial, destacou-se o caráter flexível do *habitus* e a sua relação dialética com as conjunturas/situações de ação, através da análise das escolhas feitas por estudantes entrevistados. Pertencentes a segmentos aparentemente semelhantes, esses apresentam trajetórias individuais singulares que parecer relevar, em determinados casos, a possibilidade de heterogeneidade e fragmentação das disposições que constituem seus *habitus*, assim como o desajustamento entre as condições objetivas e as aspirações subjetivas.

Considerando esses avanços e reconhecendo as lacunas que não foram preenchidas na presente pesquisa, pode-se sinalizar como contribuições para pesquisas futuras, que se desdobrem sob uma perspectiva longitudinal das trajetórias escolares, que levem em conta a possibilidade de realização de *surveys* que envolvam não apenas os(as) estudantes, mas os(as) familiares, os(as) irmãos/irmãs, os(as) professores e demais profissionais de diferentes escolas, para se compreender outros elementos na relação entre a escolarização de grupos favorecidos e as escolhas por escolas prestigiadas, e/ou que lancem mão de uma pluralidade de procedimentos para uma análise mais cabal do processo de individuação, levando em conta não apenas os condicionamentos de classe, mas também a importância da religião, da mídia, dos grupos de pares, do pertencimento étnico-racial, geracional e das relações de gênero na estruturação dos *habitus* individuais e/ou grupais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **As escolas dos dirigentes paulistas**: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto [online], v. 2, n. 2, p. 61-69, 1992.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 113, p. 51-64, 2001.

BALARINI, Fernanda Belinassi; ROMANELLI, Geraldo. O processo de escolarização de irmãos de acordo com a posição na fratria. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 61-79, 2012.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDÃO, ZAIA. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH** [online], v. 20, n. 49, p. 15-22, 2007.

\_\_\_\_\_. As mutações da paisagem cultural: Entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar. In: DAYRELL, Juarez *et al.* (Org.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 56-73.

\_\_\_\_\_; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, 2003.

\_\_\_\_\_; MARTINEZ, Maria Elena. Elites escolares e capital cultural. **Boletim do SOCED**, Rio de Janeiro, n. 3, 2006.

\_\_\_\_\_; MANDELERT, Diana; DE PAULA, Lucília. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Cynthia Paes de. Processo de produção das elites escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: 2006.

BROWN, Phillip. The third wave: education and the ideology of parentocracy. **British Journal of Sociology of Education**, v. 11, n. 1, p. 65-85, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu- Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983a, p. 46-81.

\_\_\_\_\_. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu- Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983b, p. 82-121.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a, p. 59-73.

\_\_\_\_\_. O *habitus* e o espaço dos estilos de vida. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme João de Feitas Teixeira. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2007b, p. 162-211.

\_\_\_\_\_. Espaço social e gênese das 'classes'. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007c, p.133-161.

\_\_\_\_\_. Terceira parte: Gostos de classe e estilos de vida. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme João de Feitas Teixeira. 2.ed. revi. Porto Alegre: Zouk, 2007d, p.240-433.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a, p.79-88.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b, p.89-141.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015c, p. 43-72.

\_\_\_\_\_. O capital social- notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015d, p.73-78.

\_\_\_\_\_. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015e, p.256-266.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015f, p.242-255.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

\_\_\_\_\_; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANCLINI, Nestor García. Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. In: BOURDIEU, P. **Sociología y cultura**. México: Grijalbo, Colec. Los Noventa, 1990.

\_\_\_\_\_. Notícias recientes sobre la hibridación. **Trans: Revista Transcultural de Música**, n. 7, p. 2, 2003.

COULANGEON, Philippe. Classes Sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète? In: **Sociologie et Sociétés**. v.31, n. 1, p. 59-85, 2004.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa; SETTON, Maria da Graça Jacintho. O ensino privado como objeto de estudo na Sociologia da Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Natal. **Anais...** Natal: Conedu, 2016. v. 1, s/p.

DANTAS, Marcos. **A lógica do capital-informação**: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DAYRELL, Juarez *et al.* Apresentação. In: DAYRELL, Juarez *et al.* (Org.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p.9-19.

DONNAT, Olivier. **Regards croisés sur les pratiques culturelles**. Paris: Editions La Documentation Française/INSEE, 2003.

\_\_\_\_\_. **La transmisión des passions culturelles. Regards sur les parents d'aujourd'hui**: Enfances, Familles, Générations. Paris, n.1, 2004.

\_\_\_\_\_; COGNEAU, Denis. **Les pratiques culturelles des français: 1973-1989**. Paris: Ka Découverte, 1990.

DUBAR, Claude. **La socialisation**. Paris: Armand Colin, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Ed. Celta, 1994.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 1. ed. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. Como Elaborar um Questionário. Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais. **Laboratório de Psicologia Ambiental**. Brasília: UnB, n. 1, p. 1-15, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2016**. Disponível em:<

[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita\\_2016.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2016.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estimativa da População para 2016- Alfenas.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=310160>>. Acesso em: 05 jul.2017.

\_\_\_\_\_. **Ensino- Matrículas, docentes e rede escolar em 2015- Alfenas.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=310160&idtema=156&search=minas-gerais|alfenas|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 28 jun.2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Nota técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas- INSE.** 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf)>. Acesso em 02 jul.2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: EPU & Edusp, 2 v., 1974.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre [online], v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso**

superior. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

\_\_\_\_\_. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Reunião Anual da ANPED, 2013.

\_\_\_\_\_. Espaço social. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Org.). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p.177-179.

\_\_\_\_\_; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte [online], Ano III, n. 2, p. 57-73, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas [online], v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

\_\_\_\_\_. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.49-65.

\_\_\_\_\_. A construção da excelência escolar; um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 49-65.

\_\_\_\_\_. Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. *et al.* (Org.). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004, p. 47-63.

\_\_\_\_\_. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 9-25, 1995.

\_\_\_\_\_. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 7, 1997, p. 109-129.

\_\_\_\_\_. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010.

\_\_\_\_\_. No fio da navalha – A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 109-130.

\_\_\_\_\_; CATANI, Afrânio. **Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.7-15.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 11-28.

RIEDNER, Daiani Damm Tonneto; PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **A heterogeneidade das elites brasileiras e as estratégias distintas na obtenção do sucesso escolar**. Contexto & Educação. Editora Unijuí. Ano 27, nº 87, jan./jun 2012, p. 26-53.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade** [online], v. 32, n. 117, p. 953-970, 2011.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 99-123.

\_\_\_\_\_. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29-60.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** [online]. n. 20, p. 60-70, 2002a.

\_\_\_\_\_. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002b.

\_\_\_\_\_. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009.

\_\_\_\_\_. Experiências de socialização e disposições híbridas de *habitus*. In: DAYRELL, Juarez *et al.* (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 38-55.

\_\_\_\_\_. **Juventude na Amazônia: experiências e instituições formadoras**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **Socialização e individuação: A busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação**. São Paulo: Annablume, 2016.

SILVA, Ani Martins da. **A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo de trajetórias escolares**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VAN ZANTEN, Agnès. Le choix des autres: jugements, stratégies et ségrégations scolaires. Paris: **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**. n. 180, p.24-36, 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la classe media em Francia. **Revista de Antropologia Social**, n. 16, p. 245-278, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- Termo de Anuência (Escola 1)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG . CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



#### TERMO DE ANUÊNCIA APRESENTADO AO COLÉGIO ATENAS – UNIDADE 1.

Prezado Sr. Diretor,

Apresentamos ao Colégio Atenas, Unidade 1, sob Vossa Direção, o projeto de pesquisa intitulado: “**Trajетórias escolares de estudantes de instituições privadas de Alfenas-MG: *habitus*, distinção e herança de classe**” a ser desenvolvido pelo discente Gabriel Barreto Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado - da UNIFAL/MG, sob a orientação do Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano.

Diante desse documento e dos demais que lhe foram entregues (projeto de pesquisa, modelos do termo de consentimento livre e esclarecido, questionário estruturado “sócio-econômico-cultural-escolar” e breve roteiro de entrevista semiestruturada), solicitamos a colaboração no sentido de proporcionar ao nosso pesquisador em formação o acesso à unidade escolar para que o trabalho de pesquisa possa ser desenvolvido junto às turmas de discentes que compõem o público alvo da proposta.

Sabemos da importância da parceria entre a Universidade e as escolas de educação básica para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, de forma a permitir uma compreensão do processo de escolarização ocorrido em nosso município, considerando, entre outros fatores, os diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, contamos com a sua colaboração para a pesquisa em tela e, outrossim, nos comprometemos, de antemão, a apresentar a devolutiva do texto final produzido pelo pós-graduando. Para formalizar tal parceria é importante que Vossa Senhoria assine e carimbe este documento, manifestando anuência quanto à realização da pesquisa na referida instituição escolar.

Agradecemos, desde já, o apoio, a disponibilidade e aproveitamos o momento para afirmar que nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos, através dos contatos abaixo, sempre que se fizerem necessários.

Pesquisador Principal: Gabriel Barreto Lopes (35) 99105-3802 / (35) 98806-8044

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano (35) 99190-6054 / (35) 99715-9131

Página 1 de 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG  
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Alfenas/MG - CEP 37130-000  
Fone: (35) 3289-1000 - Fax: (35) 3299-1063



Alfenas/MG, \_\_\_\_ de julho de 2016.

**Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano**  
Instituto de Ciências Humanas e Letras — ICHL/UNIFAL-MG

**Gabriel Barreto Lopes**  
Mestrando em Educação – UNIFAL/MG

**Yvan Fernandes Vilas Boas**  
Diretor do Colégio Atenas  
Unidade 1



Carimbo da Instituição

## APÊNDICE B- Termo de Anuência (Escola 2)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 Universidade Federal de Alfenas, Unifal-MG  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Alfenas/MG - CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3290-1000 Fax: (35) 3299-1000



TERMO DE ANUÊNCIA APRESENTADO AO COLÉGIO CRA-  
 UNIDADE SEDE

Prezado Sr. Diretor,

Apresentamos ao Colégio CRA, Unidade Sede, sob Vossa Direção, o projeto de pesquisa intitulado: *"Trajetórias escolares de estudantes de instituições privadas de Alfenas-MG: hábitos, distinção e herança de classe"* a ser desenvolvido pelo discente Gabriel Barreto Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Nível Mestrado - da UNIFAL/MG, sob a orientação do Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano.

Diante desse documento e dos demais que lhe foram entregues (projeto de pesquisa, modelos do termo de consentimento livre e esclarecido, questionário estruturado "sócio-econômico-cultural-escolar" e breve roteiro de entrevista semiestruturada), solicitamos a colaboração no sentido de proporcionar ao nosso pesquisador em formação o acesso à unidade escolar para que o trabalho de pesquisa possa ser desenvolvido junto às turmas de discentes que compõem o público alvo da proposta.

Sabemos da importância da parceria entre a Universidade e as escolas de educação básica para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, de forma a permitir uma compreensão do processo de escolarização ocorrido em nosso município, considerando, entre outros fatores, os diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, contamos com a sua colaboração para a pesquisa em tela e, outrossim, nos comprometemos, de antemão, a apresentar a devolutiva do texto final produzido pelo pós-graduando. Para formalizar tal parceria é importante que Vossa Senhoria assine e carimbe este documento, manifestando anuência quanto à realização da pesquisa na referida instituição escolar.

Agradecemos, desde já, o apoio, a disponibilidade e aproveitamos o momento para afirmar que nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos, através dos contatos abaixo, sempre que se fizerem necessários.

Pesquisador Principal: Gabriel Barreto Lopes (35) 99105-3802 / (35) 98806-8044

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano (35) 99190-6054 / (35) 99715-9131



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 Universidade Federal de Alfenas. Unifal-MG  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Alfenas/MG - CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 Fax: (35) 3299-1003



Alfenas/MG, \_\_\_\_ de agosto de 2016.

**Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano**  
 Instituto de Ciências Humanas e Letras- ICHL/UNIFAL-MG

**Gabriel Barreto Lopes**  
 Mestrando em Educação- UNIFAL/MG

**Jozylécio Mágda**  
 Diretor do Colégio CRA  
 Unidade Sede



Carimbo da Instituição

## APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal de Alfenas. UNIFAL-MG**  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 Alfenas/MG  
 CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 Fax: (35) 3299-1063



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Trajetórias escolares de estudantes de instituições privadas de Alfenas/MG: *habitus*, distinção e herança de classe”.

Nome do Pesquisador Responsável: Gabriel Barreto Lopes

Nome do Pesquisador Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidada (o) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa que tem como finalidade analisar e interpretar as trajetórias escolares de estudantes de escolas privadas de Alfenas/MG, buscando apontar para as características que permitam investigar, de acordo com Pierre Bourdieu e outros teóricos da Sociologia da Educação, a interação ente o “*habitus*” dos sujeitos e as estratégias mobilizadas por eles na definição e concretização do projeto de estudo superior.
2. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você permitirá que o pesquisador Gabriel Barreto Lopes possa coletar as informações necessárias ao desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado. É importante frisar que você tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
3. **Participantes da pesquisa:** Neste caso, será aplicado um questionário a todos os discentes, que cursam o 3º ano do ensino médio e que apresentarem interesse em participar da pesquisa. Depois do questionário, serão realizadas entrevistas com alguns desses sujeitos, em função do preenchimento de características definidas no pré-projeto. A pesquisa contará ainda com a realização de observação participante no intervalo de tempo próximo ao ENEM.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas no período posterior à divulgação das notas individuais do ENEM em local a ser definido de acordo com a disponibilidade do (a) entrevistado (a) e serão gravadas, caso haja consentimento.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Entende-se também que a pesquisa apresenta riscos mínimos, não oferecendo nenhum tipo de exposição

indevido, na medida em que será mantido o sigilo sobre as informações levantadas. Contudo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, nas diferentes fases e de acordo com as especificidades dos instrumentos de coleta de dados, como medida de prevenção, estaremos atentos às suas manifestações, no que se refere a possíveis danos permanentes ou eventuais de natureza psicológica, social, moral, intelectual, cultural, espiritual e econômica. Caso ocorra constrangimentos ou desconfortos, relacionados principalmente a problemas na elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de informações, a se destacar o questionário estruturado e o roteiro de entrevista semiestruturada, os objetivos e pressupostos da pesquisa serão modificados e/ou essa será suspensa em seu benefício, considerando também que poderá recusar-se a participar e se afastar quando desejar.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, garantindo assim a sua privacidade. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as trajetórias escolares de discentes de instituições privadas de Alfenas/MG, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a pesquisa e produção do conhecimento em Sociologia da Educação, e o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
8. **Custo/reembolso para o participante:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Orientador

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem na página 3 (três).

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que fui devidamente informado (a) pelo pesquisador Gabriel Barreto Lopes dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso e confidencialidade da pesquisa. Nesse sentido, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro ainda que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização deste estudo e a divulgação dos resultados obtidos em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do (a) Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

**Pesquisador Principal: GABRIEL BARRETO LOPES**

**Endereço: Rua Francisco Mariano, 30 – Centro- Alfenas/MG**

**Contatos: (35) 99105-3802 / (35) 98806-8044**

**Demais pesquisadores: ANDRÉ LUIZ SENA MARIANO**

**Contatos (35) 99190-6054 / (35) 99715-9131**

**Comitê de Ética em Pesquisa:**

**Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Centro – Alfenas/MG.**

**Telefone do Comitê: (35) 3299-1318**

## APÊNDICE D- Questionário Socioeconômico e Escolar



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG**  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG . CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



### QUESTIONÁRIO PARA ALUNO (A)

Olá!

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado que está sendo desenvolvida, pelo pesquisador Gabriel Barreto Lopes, em orientação com o Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, na cidade de Alfenas-MG. Tal pesquisa está inserida no campo teórico da Sociologia da Educação e seu foco se direciona a um tema ainda pouco trabalhado, que é o das trajetórias escolares de estudantes de instituições privadas de ensino. Sendo assim, a sua colaboração, nesse momento, é essencial para o desenvolvimento deste estudo.

Buscamos apreender a dinâmica existente entre você, estudante do 3º ano do ensino médio, sua família, amigos e a escola. Nesse sentido, este questionário tem uma função estritamente acadêmica e nos comprometemos a não mencionar os nomes das pessoas envolvidas e, ainda, garantimos que as informações, aqui presentes, não serão utilizadas com outro objetivo que não seja o de somar conhecimentos a uma área tão importante como a da Educação.

É importante mencionar também que você tem liberdade de se recusar a participar e/ou não se identificar ao final do questionário, sem qualquer prejuízo. Além disso, sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Caso tenha interesse em participar e responder esse questionário, que não traz complicações legais, preencha as questões abaixo, assinalando e/ou preenchendo as alternativas nos espaços adequados, seguindo as orientações. Além disso, talvez seja preciso que os seus pais/responsáveis auxiliem você quando for responder algumas questões que se referem à profissão, ocupação e escolaridade dos familiares.

Agradecemos a sua colaboração que, neste momento, se torna muito importante para o sucesso desta pesquisa científica e para a trajetória acadêmica do pesquisador.

Obrigado,

**Pesquisador principal:** Gabriel Barreto Lopes / Contatos: (35) 99105-3802/ (35) 98806-8044  
 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas-MG

**Orientador:** Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano/ Contatos: (35) 99190-6054/ (35) 99715-9131

**Comitê de Ética em Pesquisa:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700- Centro- Alfenas/MG  
 Telefone do Comitê: (35) 3299-1318



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG**  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG . CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



### INFORMAÇÕES GERAIS

- 1) Sexo:
- A. Masculino                       B. Feminino
- 2) Data de nascimento (xx/xx/xxxx): \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- 3) Naturalidade (Cidade/ Estado): \_\_\_\_\_
- 4) Bairro de residência: \_\_\_\_\_
- 5) Cidade ou distrito de residência: \_\_\_\_\_
- 6) Em termos étnico-raciais, você se autodeclara:
- A. Branco (a)             B. Preto (a)             C. Pardo (a)             D. Amarelo (a)  
 E. Indígena             F. Não sei             G. Não quero declarar.
- 7) Atualmente você trabalha?
- A. Não trabalho     B. Sim, com meus pais     C. Sim, em emprego próprio  
 D. Sim, trabalho informal     E. Não sei

### SOBRE A FAMÍLIA

- 8) Quantas pessoas moram em sua casa? (Considerando você, seus pais, irmãos ou outros parentes que moram na casa. Desconsidere a presença de empregados)
- A. Moro sozinho (a)     B. Duas pessoas             C. Três pessoas  
 D. Quatro pessoas     E. Cinco pessoas             F. Seis pessoas  
 G. Mais de seis pessoas     H. Não sei
- 9) Quantos irmãos/irmãs você tem?
- A. Não tenho             B. Um irmão/irmã             C. Dois irmãos/irmãs  
 D. Três irmãos/irmãs     E. Quatro irmãos/irmãs     F. Cinco irmãos/irmãs  
 G. Mais de seis irmãos     H. Não sei
- 10) Quantos desses (as) irmãos/irmãs moram com você?
- A. Não tenho irmão/irmã     B. Um irmão/irmã             C. Dois irmãos  
 D. Três irmãos             E. Quatro irmãos             F. Cinco irmãos  
 G. Mais de seis irmãos     H. Não sei
- 11) Qual o lugar você ocupa na sua família?
- A. Filho (a) mais novo (a)     B. Filho(a) do meio (a)     C. Filho(a) mais velho (a)  
 D. Filho (a) único             E. Não sei             F. Outros
- 12) Qual o nível de escolaridade da sua mãe? Até quando ela estudou? (Considerando nível mais alto atingido)
- A. Não estudou  
 B. 1ª série até 4ª série do ensino fundamental I incompleto (antigo primário)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG**  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG . CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



- ( ) A. Empregada com carteira ( ) B. Empregada sem carteira ( ) C. Funcionária pública  
 ( ) D. Empresária ( ) E. Autônoma ( ) F. Aposentada  
 ( ) G. Desempregada ( ) H. Do lar ( ) I. Não sei  
 ( ) J. Não se aplica (Mãe falecida/desconhecida)

**19)** Quantos irmãos/irmãs possuem diploma de Ensino Superior? Ou têm trajetória no Ensino Superior? (Se sim, responda também as próximas questões)

- ( ) A. Um ( ) B. Dois ( ) C. Dois ou mais  
 ( ) D. Nenhum ( ) E. Não tenho irmãos

**19.1** Se sim, em caso de conclusão de curso, indice qual curso e universidade?

\_\_\_\_\_ ( ) Não sei

**19.2** Se sim, em caso de curso em andamento, indice qual curso e universidade?

\_\_\_\_\_ ( ) Não sei

**20)** Algum outro membro da família (avó, avô, tio (a) ou qualquer outro parente) possui diploma de Ensino Superior?

- ( ) A. Sim ( ) B. Não ( ) C. Não sei

**20.1** Se sim, em caso de conclusão de curso, indice quem e qual curso?

\_\_\_\_\_ ( ) Não sei

#### CONDIÇÕES DE MORADIA

**21)** O imóvel onde você mora é:

- ( ) A. Próprio ( ) B. Alugado ( ) C. Cedido  
 ( ) D. Não sei ( ) E. Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**22)** Em sua casa, tem empregada doméstica mensalista?

- ( ) A. Uma doméstica mensalista ( ) B. Duas domésticas mensalistas  
 ( ) C. Mais de duas domésticas mensalistas ( ) D. Diarista  
 ( ) E. Não tem empregada ( ) F. Não sei

Marque quais e quantos dos itens perguntados existem em sua casa:

**23)** Veículos automotores (automóvel e motocicleta):

- ( ) A. Não tem ( ) B. Um ( ) C. Dois  
 ( ) D. Três ou mais ( ) E. Não sei

**24)** Televisão a cores:

- ( ) A. Não tem ( ) B. Um ( ) C. Dois  
 ( ) D. Três ou mais ( ) E. Não sei

**25)** Microcomputador e/ou notebook:



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal de Alfenas - Unifal-MG**  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Alfenas/MG - CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 - Fax: (35) 3299-1063



- ( ) A. Não tem                      ( ) B. Um                      ( ) C. Dois  
 ( ) D. Três ou mais              ( ) C. Não sei

**26)** Máquina de lavar roupa:

- ( ) A. Não tem                      ( ) B. Um                      ( ) C. Dois  
 ( ) D. Três ou mais              ( ) C. Não sei

**27)** Aspirador de pó:

- ( ) A. Não tem                      ( ) B. Um                      ( ) C. Dois  
 ( ) D. Três ou mais              ( ) C. Não sei

**28)** Geladeira e/ou freezer:

- ( ) A. Não tem                      ( ) B. Um                      ( ) C. Dois  
 ( ) D. Três ou mais              ( ) C. Não sei

**29)** Telefone (fixo):

- ( ) A. Não tem                      ( ) B. Um                      ( ) C. Dois  
 ( ) D. Três ou mais              ( ) C. Não sei

**30)** Smartphones, tablets, iPad's:

- ( ) A. Não tem                      ( ) B. Um                      ( ) C. Dois  
 ( ) D. Três ou mais              ( ) C. Não sei

**31)** TV a cabo:

- ( ) A. Sim                              ( ) B. Não                      ( ) C. Não sei

#### HÁBITOS CULTURAIS/ LAZER

**32)** Em qual das atividades abaixo você ocupa mais tempo? (Assinale quantas forem necessárias)

- ( ) A. Televisão                      ( ) B. Música                      ( ) C. Leitura  
 ( ) D. Esportes                      ( ) E. Estudos                      ( ) F. Cinema  
 ( ) G. Teatro                              ( ) H. Show                      ( ) I. Festas  
 ( ) J. Amigos                              ( ) K. Internet                      ( ) L. Não sei

**33)** Já fez viagens internacionais? (Se sim, responda à questão 33.1)

- ( ) A. Sim                              ( ) B. Não                      ( ) C. Não sei

**33.1)** Para qual continente você já viajou?

- ( ) A. Europa                              ( ) B. América do Norte              ( ) C. Ásia  
 ( ) D. África                              ( ) E. América do Sul              ( ) F. América Central  
 ( ) G. Oceania                              ( ) H. Não sei

**34)** Que tipos de canais de TV você costuma assistir com maior frequência?

- ( ) A. Canais de notícias              ( ) B. Canais esportivos              ( ) C. Canais de desenhos  
 ( ) D. Canais educativos              ( ) E. Canais de séries              ( ) F. Canais internacionais  
 ( ) G. Canais de filmes              ( ) H. Canais de entretenimento      ( ) I. Outros



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**Universidade Federal de Alfenas - Unifal-MG**  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Alfenas/MG - CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 - Fax: (35) 3299-1063



( ) J. Não sei/não assisto TV

35) Lê quantos livros anualmente?

- ( ) A. Nenhum ( ) B. De 1 a 2 ( ) C. De 3 a 4  
 ( ) D. Mais de 5 ( ) E. De 6 a 9 ( ) F. Mais de 10  
 ( ) G. Não sei

36) Se sim, cite obras que você tenha lido no último ano?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

37) Costuma ler revistas/jornais?

- ( ) A. Sim, materiais impressas ( ) B. Sim, materiais digitais ( ) C. Não  
 ( ) D. Não sei

38) Você usa computador?

- ( ) A. Não ( ) B. Sim, somente na escola  
 ( ) C. Sim, somente em casa ( ) D. Sim, na escola e em casa  
 ( ) E. Sim, somente no trabalho

39) O computador ou notebook é de seu uso exclusivo?

- ( ) A. Sim ( ) B. Não

40) Que tipo de acesso à Internet você tem em sua casa?

- ( ) A. Linha discada (linha telefônica) ( ) B. Rádio ( ) C. Velox  
 ( ) D. Cabo ( ) E. Não sei ( ) F. Não possui acesso

41) Quando você acessa a Internet, qual (is) tipo (s) de atividade (s) você costumar utilizar com maior frequência?

- ( ) A. Pesquisa em *sites* de busca ( ) B. Consulta a *sites* da área educacional  
 ( ) C. Leitura de e-mails ( ) D. Consulta a *sites* de notícia, jornalísticos  
 ( ) E. Ouvir música em *sites* ( ) F. Acesso a *sites* de entretenimento  
 ( ) G. Jogar online ( ) H. Acesso a *sites*/ aplicativos de Redes sociais  
 ( ) I. Realizo atividades escolares/trabalho

42) Se sim, cite sites/aplicativos que você mais utiliza para as atividades acima?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR

43) Você já estudou em escola pública? (Se sim, responda à questão 43.1)

- ( ) A. Sim ( ) B. Não ( ) C. Não sei

43.1. Se sim, quantos anos? \_\_\_\_\_

Em que tipo de escola você realizou sua trajetória escolar em cada uma das etapas? Responda até a série/nível em que você se encontra.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG**  
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG . CEP 37130-000  
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



**44) Educação Infantil**

- ( ) A. Escola pública  
 ( ) C. Escola particular, com bolsa parcial
- B.( ) Escola particular, com bolsa integral  
 D.( ) Escola particular, sem bolsa

**45) Ensino Fundamental I (1ª à 4ª séries):**

- ( ) A. Escola pública  
 ( ) C. Escola particular, com bolsa parcial
- B.( ) Escola particular, com bolsa integral  
 D.( ) Escola particular, sem bolsa

**46) Ensino Fundamental II (5ª à 8ª séries):**

- ( ) A. Escola pública  
 ( ) C. Escola particular, com bolsa parcial
- B.( ) Escola particular, com bolsa integral  
 D.( ) Escola particular, sem bolsa

**47) 1º Ano do Ensino Médio:**

- ( ) A. Escola pública  
 ( ) C. Escola particular, com bolsa parcial
- B.( ) Escola particular, com bolsa integral  
 D.( ) Escola particular, sem bolsa

**48) 2º Ano do Ensino Médio:**

- ( ) A. Escola pública  
 ( ) C. Escola particular, com bolsa parcial
- B.( ) Escola particular, com bolsa integral  
 D.( ) Escola particular, sem bolsa

**49) 3º Ano do Ensino Médio:**

- ( ) A. Escola pública  
 ( ) C. Escola particular, com bolsa parcial
- B.( ) Escola particular, com bolsa integral  
 D.( ) Escola particular, sem bolsa

**50) Há quantos anos você estuda nesta escola?**

- ( ) A. Há 1 ano  
 ( ) D. Não sei
- ( ) B. Há 2 ou 3 anos
- ( ) C. Há 4 anos ou mais

**51) Você teve reprovação em alguma série?**

- ( ) A. Nenhuma  
 ( ) D. Mais de duas
- ( ) B. Uma  
 ( ) E. Não sei
- ( ) C. Duas

**SOBRE AS EXPECTATIVAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS**

**52) O que você pretende fazer após a conclusão/término do Ensino Médio?**

- ( ) A. Ensino superior  
 ( ) D. Estudar e trabalhar  
 ( ) G. Nem trabalhar nem estudar
- ( ) B. Ensino técnico  
 ( ) E. Cursinho preparatório  
 ( ) H. Viajar para o exterior/intercâmbio
- ( ) C. Trabalhar  
 ( ) F. Não sei

**53) Se tem interesse em prosseguir os estudos no Ensino Superior, qual (is) curso (s) de graduação você gostaria de fazer? (Até três opções)**

Opção 1: \_\_\_\_\_

Opção 2: \_\_\_\_\_

Opção 3: \_\_\_\_\_





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG  
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG . CEP 37130-000  
Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



#### IDENTIFICAÇÃO

- 64) Você aceitaria ser entrevistado/a para colaborar com essa pesquisa?  
( ) A. Sim ( ) B. Não ( ) C. Não sei

Se sim, identifique-se:

- 65) Nome completo: \_\_\_\_\_
- 66) Telefone para contato: Celular ( ) \_\_\_\_\_
- 67) E-mail: \_\_\_\_\_
- 68) Perfil na Rede social (p/contato): \_\_\_\_\_
- 69) Instituição escolar: \_\_\_\_\_
- 70) Turma: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E- Roteiro de Entrevista



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG  
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG . CEP 37130-000  
Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ALUNO (A)**

1. Quem te influenciou na escolha deste curso?
2. Você se lembra de ter conversado com seu pai ou algum outro familiar sobre a sua escolha profissional? Como foi essa conversa?
3. Você teve contato com essa carreira?
4. Quais elementos você considera decisivos e que te levaram a fazer essa escolha?
5. Por que você escolheu esta instituição?
6. Quais são suas expectativas em relação ao curso e a instituição escolhidos?
7. Quais são as suas expectativas profissionais?
8. Caso você descubra que não atingiu pontuação suficiente para o curso e instituição inicialmente pretendidos, o que você fará?

## APÊNDICE F- Questionário Socioeconômico e Escolar-Quadros

Quadro 1- Influências na definição do curso e instituição inicialmente pretendidos (Escola 1)

(continua)

Nº QUEST	Profissão pai	Escolaridade pai	Profissão mãe	Escolaridade mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de curso e parente com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo a realizar	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func. da escola	Conversa com amigos
1	Agricultor	Ensino médio completo	Advogada	Ensino superior completo	Engenharia (PUC-Poços de Caldas) - em andamento	Medicina, Medicina Veterinária, Pedagogia (Não identificados)	Direito	PUC	PUC-Direito	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
2	Representantes de marcas	Ensino superior completo	Médica	Pós-graduação	Medicina, Universidade B- curso concluído	Medicina (Tia)	Medicina, Economia e Direito	-	Medicina- Univas e Universidade B	Às vezes	Às vezes	Sempre	Sempre
3	Engenheiro Agrícola	Ensino superior completo	Funcionária Pública	Ensino superior completo	-	Direito (Avó)	Direito, Administração e Artes Cênicas	PUC-SP, FGV ou Mackenzie	PUC, FGV ou Mackenzie	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sempre
4	Médico, mas é fazendeiro (pecuarista)	Ensino superior completo	Dentista	Mestrado	Publicidade e Propaganda na ESPM- em andamento	Farmácia (Vó materna)	Medicina, Engenharia Ambiental e Teatro	-	UNIFESP, PUC-Minas. Medicina	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
5	Professor	Não sei	Professora	Não sei	-	-	Medicina	-	-	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
6	Advogado	Ensino superior completo	Advogada	Pós-graduação	-	NR	Medicina	UFMG	Medicina- Universidade B; Unesp; Fuvest	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre

**Quadro 1- Influências na definição do curso e instituição inicialmente pretendidos (Escola 1)**

(continuação)

Nº QUEST	Profissão pai	Escolaridade pai	Profissão mãe	Escolaridade mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de curso e parente com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo a realizar	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func. da escola	Conversa com amigos
7	Fazendeiro	Ensino médio incompleto	Não trabalha	Ensino superior incompleto	Administração de empresas (Fundação Getúlio Vargas) - em andamento	Pedagogia (Tia)	Medicina	-	Universidade B, Unesp	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
8	Fisioterapeuta-Professor Universitário	Doutorado	Medicina	Mestrado		Advogado (Tio)-Raymundo Lázaro	Medicina	FMABC-Faculdade de Medicina ABC; Alguma do ENEM	FMABC-Medicina	NR	Sempre	Às vezes	Sempre
9	Engenheiro Agrônomo	Ensino superior completo	NS	Ensino superior completo	Medicina-Universidade B - em andamento	Médica (Não identificada)	Engenharia de Petróleo, Civil e Elétrica	-	Inatel	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes
10	Comerciante	Ensino médio completo	Comerciante	Ensino médio completo	Biomedicina (Universidade B)- Concluído	Ciência da Computação (Tia)	Medicina, Odontologia e Arquitetura	-	Universidade B e UNIBH (Medicina)	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes
11	Professor	Mestrado	Administradora	Ensino superior completo	-	NS	Engenharia da Computação	Inatel	Inatel-Engenharia da computação	Às vezes	Às vezes	Nunca	Nunca
12	Médico	Pós-graduação	Administradora	Pós-graduação	-	Engenheiro Agrônomo (Avô) e Oftalmologista (Tio)	Medicina	Universidade B	-	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
13	Professor Universitário (Odontologia)	Doutorado	Dentista	Mestrado	-	NS	Engenheira Civil, Odontologia	Universidade A	Universidade B (Engenheira Civil)	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre

**Quadro 1- Influências na definição do curso e instituição inicialmente pretendidos (Escola 1)**

(conclusão)

Nº QUEST	Profissão pai	Escolaridade pai	Profissão mãe	Escolaridade mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de curso e parente com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo a realizar	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func. da escola	Conversa com amigos
14	Engenheiro Elétrico	Ensino superior completo	Auxiliar Administrativo	Ensino médio completo	Medicina- Universidade B(Concluído)	Odontologia(Tio)	Agronomia, Engenharia Civil e Odontologia	-	-	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes
15	Aposentado	Mestrado	Lojista	Mestrado	Engenheira Civil (UFMG)- Concluído Psicologia (Universidade B) - Em andamento	Jornalismo (Não identificado)	Direito e Psicologia	-	-	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
16	Auxiliar de escritório		Enfermeira10	Mestrado	-	Contabilidade, Odontologia, etc. (Tio, Tia)	Medicina	Universidade B, Universidade A e UFMG	Universidade B - Medicina	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre

Fonte: Do autor.

**Quadro 2- Influências na definição dos cursos e instituição pretendidos (Escola 2)**

(continua)

Nº QUEST	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de parente e curso com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func.d a escola	Conversa com amigos
1	Doutorado	Físico	Doutorado	Física	-	Enfermagem	Biologia, Engenharia Biotecnológica	Unicamp	USP-Biologia, Unesp-Engenharia Biotecnológica, Ufscar (ENEM)-Biologia, UNICAMP-Biologia	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
2	Ensino superior completo	Dentista	Ensino superior incompleto	Estudante	-	Tio, por parte paterna, Odontologia	Medicina, Engenharia Civil e Odontologia	Universidade A	Universidade B (Medicina)	Às vezes	Nunca	Nunca	Às vezes
3	Ensino superior completo	Advogado	Ensino médio completo	Autônoma	-	Tia e primo. Ambos letras	Odontologia	Universidade A	-	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sempre
4	Ensino médio incompleto	Construtor	1ª série até 4ª série do ensino fundamental I incompleto (antigo primário)	NR	Pedagogia- Em andamento	Tios (Direito, Administração, História, Engenharia)	Engenharia Civil	UNIFEI	IME-Engenharia	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sempre
5	Ensino superior completo	Autônomo	Ensino médio completo	Autônoma	-	-	Medicina, Fisioterapia e Biomedicina	Universidade A e UFLA	Unifesp	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre

Quadro 2- Influências na definição dos cursos e instituição pretendidos (Escola 2)

(continuação)

Nº QUEST	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de parente e curso com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func.d a escola	Conversa com amigos
6	Doutorado	Professor Universitário	Ensino superior completo	Professora (Pedagoga)	-	Odontologia (2 primos), Geografia (Padrinho) e Ciência da Computação (Tio)	Medicina Ou qualquer outro curso que além de ter contato com as pessoas e ajudá-las, eu possa fazer iniciação científica	Unicamp ou federal	Vestibulares (Unicamp, Unesp, Fuvest)- Medicina	Sempre	Sempre	Nunca	Às vezes
7	Ensino superior completo	NS	Ensino superior completo	Enfermeira	-	Avó (Pedagogia); Tio (Análise de sistemas)	Medicina, Odontologia e Farmácia	UFLA	UEMG, UNESP	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
8	Ensino médio incompleto	Autônomo (Vendedor de churros)	1ª série até 4ª série do ensino fundamental I completo (antigo primário)	Vendedora de churros	Psicologia (Universidade B) /Administração (Universidade B)- Concluído	-	NR	Unicamp	Unicamp (Estudos Literários)	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
9	Pós-graduação	Cardiologista	Ensino superior completo	Fisioterapeuta	-	Tia (Farmácia), Tio (Odontologia)...	Medicina e História	-	-	Às vezes	Às vezes	Nunca	Sempre
10	Ensino médio completo	Aposentado	Pós-graduação	Bancária	-	Administração	NR	UFLA	NR	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
11	Ensino superior completo	Engenheiro Mecatrônico	Ensino superior completo	Tecnóloga Superior (Gestão de Recursos Humanos)	-	Tia (parte de pai)- Técnica de enfermagem	Pedagogia, Administração e Nutrição	Universidade A- Alfenas ou Varginha	-	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre

**Quadro 2- Influências na definição dos cursos e instituição pretendidos (Escola 2)**

(continuação)

Nº QUEST	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de parente e curso com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func.d a escola	Conversa com amigos
12	Pós-graduação	Técnico Administrativo	Pós-graduação	Técnica Administrativo	Pedagogia (Universidade A) e Técnico em Enfermagem-Em andamento	Odontologia (Mestrado e Doutorado em Odontopediatria) - Avô paterno	Medicina, Relações Internacionais e Matemática	Universidade A ou Unb	-	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
13	Ensino superior completo	Veterinário	Mestrado	Psicóloga	-	Todos possuem diploma, menos os meus avós. Farmácia (tia), Direito (tio), Veterinária (primo), Ciência da Computação (Tios, primo), Medicina (primos), Engenheira Civil (primo), Engenharia Química primo), Direito (primo)	Medicina	Universidade B (Alfenas)	Universidade B (Medicina)	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
14	1ª série até 4ª série do ensino fundamental I completo (antigo primário)	Mecânico	Ensino médio completo	Cuidadora	-	-	Pedagogia, Psicologia e Pediatria	-	-	Às vezes	Às vezes	Nunca	Nunca
15	Pós-graduação	Comerciante	Ensino médio completo	Comerciante	-	Avô por pai- Odontologia/Tio por mãe- Mestrado (Geografia)	Arquitetura, Relações Internacionais e Design Gráfico	UFRJ, UERJ	UERJ	Sempre	Sempre	Às vezes	Sempre

Quadro 2- Influências na definição dos cursos e instituição pretendidos (Escola 2)

(continuação)

Nº QUEST	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de parente e curso com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func.d a escola	Conversa com amigos
16	Ensino superior completo	Falecido- Era contador	5ª série até 8ª série do ensino fundamental II incompleto (antigo ginásio)	Balconista	Contabilidade-CESEP- Concluído/ Direito- Universidade B- Em andamento Engenharia de Mobilidade- UNIFEI- Em andamento	-	Economia, Administração e Engenharia de Produção	UFMG e Universidade A	Ufla e PUC- Administração	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sempre
17	Ensino médio completo	Bancário	Ensino médio completo	Do lar		Tia- Letras	Odontologia, Direito e Administração	Universidade A	Odontologia- Universidade B	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
18	Ensino médio completo	Representante de vendas/ empresário	5ª série até 8ª série do ensino fundamental II completo (antigo ginásio)	Costureira	-	Primos- Advocacia	Medicina	Universidade Federal	-	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
19	Ensino médio completo	Empresário	Pós-graduação	Funcionária Pública Federal	Odontologia- Universidade A- Concluído	3 tias maternas- Enfermagem	Medicina, Odontologia e Farmácia	Universidade A	Medicina- UNESP e USP	Sempre	Sempre	Nunca	Às vezes
20	Ensino médio completo	Trabalha em seguradora de carro	Doutorado	Farmacêutica	-	Tio, Odontologia	Medicina Veterinária	UFLA	UNIS- Medicina Veterinária e IF Sul de Minas- Ciência e Tecnologia dos Alimentos	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
21	Ensino superior completo	Engenheiro Agrônomo	Pós-graduação	Enfermeira	-	-	Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental e Odontologia	UNIFEI	-	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre

**Quadro 2- Influências na definição dos cursos e instituição pretendidos (Escola 2)**

(continuação)

Nº QUEST	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de parente e curso com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func.d a escola	Conversa com amigos
22	Ensino médio completo	Gerente	Ensino médio completo	Operadora de caixa	-	-	Odontologia e Direito	Universidade A	-	Sempre	Nunca	Às vezes	Às vezes
23	NR	NS	Mestrado	Professora	-	Tios/Biologia, História, Enfermagem, Radiologia, Psicologia	Medicina, Odontologia e Biologia (Marinha)	-	UFLA (Medicina)	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
24	Ensino médio completo	Empresário e representante de vendas	Ensino médio completo	Costureira	-	-	NR	Universidade A	-	Sempre	Às vezes	Nunca	Às vezes
25	Ensino superior completo	Juiz	Ensino superior completo	Advogada	-	NS	Direito e Engenharia	-	UEMG- Direito	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
26	Ensino médio completo	Pecuarista	Ensino médio completo	Autônoma	Psicologia- Concluído	Primo- Odontologia	Engenharia Mecânica, Engenharia Civil e Matemática	-	INATEL, UNIFEG, PUC, UEMG - Engenharia Civil/Mecânica	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes
27	Ensino superior completo	Contador	Ensino superior completo	Professora	Odontologia, Universidade B- Concluído e em andamento	NR	Direito, Odontologia e Medicina	-	Universidade B	Sempre	Sempre	Nunca	Sempre
28	Ensino médio completo	Microempreendedor	Ensino médio completo	Instrumentadora Cirúrgica	-	Tia- Enfermagem	Engenharia de Controle e Automação; Odontologia	Universidade A	Inatel, Engenharia de Controle e Automação	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
29	Ensino médio completo	Micoempresário	Ensino médio completo	NR	-	Primo- Administração; Primo- Medicina; Tio- Odontologia	Odontologia	-	-	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes

**Quadro 2- Influências na definição dos cursos e instituição pretendidos (Escola 2)**

(continuação)

Nº QUEST	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de parente e curso com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func.d a escola	Conversa com amigos
30	Ensino superior completo	Veterinário	Ensino superior completo	Farmacêutica	Veterinária- Universidade B- Em andamento	Odontologia- Engenharia- Arquitetura- Enfermagem- Biologia	Odontologia	Universidade A	Universidade B-Odontologia	Sempre	Sempre	Às vezes	Sempre
31	Ensino médio incompleto	Empresário	Ensino médio incompleto	Secretária	-	-	Medicina, Odontologia e Arquitetura	Universidade A	-	Às vezes	NR	Às vezes	Às vezes
32	5ª série até 8ª série do ensino fundamental II incompleto (antigo ginásio)	Psicólogo	5ª série até 8ª série do ensino fundamental II incompleto (antigo ginásio)	Do lar	-	Primos(as)- Odontologia e Direito	Odontologia, Direito e Medicina	Universidade A	-	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
33	Pós-graduação	Professor	Pós-graduação	Professora	-	Avó, Tias e Tios	NR	Universidade A/Unicamp	-	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
34	Ensino médio completo	NS	Ensino superior completo	NS	Nutrição/Univer sidade A; Engenharia/Uni fei- Em andamento	NS	Ciências da Computação	Universidade A	-	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
35	Ensino médio completo	NS	Ensino superior completo	Enfermeira	-	Madrinha- Veterinária	Direito	UFMG, UFLA, UnB, UEMG	UEMG, Direito	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
36	5ª série até 8ª série do ensino fundamental II completo (antigo ginásio)	Marceneiro	Doutorado	Professora	Odontologia- Universidade B- Concluído	Odontologia, Pedagogia, Farmácia	Medicina, Odontologia e Biomedicina	Universidade B	Univás	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre

## Quadro 2- Influências na definição dos cursos e instituição pretendidos (Escola 2)

(conclusão)

Nº QUEST	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão mãe	Irmãos com curso concluído/em andamento	Identificação de parente e curso com trajetória no Ensino Superior	Curso (até 3 opções)	Identificação instituição preferência	Identificação outro processo seletivo	Conversa com pais	Conversa com familiares	Conversa com prof./func.d a escola	Conversa com amigos
37	Ensino médio completo	Autônomo	Pós-graduação	Professora	-	Tia-Direito; Outra tia- Odontologia	Engenharia, Veterinária e Odontologia	-	Instituto Federal, Veterinária ou Engenharia	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes
38	Pós-graduação	Comerciante	Mestrado	Funcionária pública	-	NR	Farmácia	Universidade A	-	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre
39	Ensino superior completo	Gerente bancário	Ensino superior completo	Servidora pública	-	-	Engenharia de Computação, Ciências da Computação	UNIFEI	UNESP/Unicamp	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes
40	1ª série até 4ª série do ensino fundamental I incompleto (antigo primário)	Empresário	5ª série até 8ª série do ensino fundamental II incompleto (antigo ginásio)	Empresária	Engenharia Civil- Universidade B- Concluído e em andamento	-	Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Civil e Moda	UFMG	PUC- Poços de Caldas/FUMEC - Belo Horizonte (Arquitetura)	Às vezes	Às vezes	Nunca	Sempre
41	Ensino superior completo	Representante de vendas	Pós-graduação	Professora	Arquitetura- Em andamento	Medicina	Medicina Veterinária, Biologia e Teatro	-	PAS (UFLA)- Medicina Veterinária	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sempre
42	Ensino médio incompleto	Comerciante	Ensino médio incompleto	Comerciante	Administração- Universidade B-Em andamento	Prima- Administração	Direito	UFMG	PUC/MG- Direito	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sempre
43	Ensino médio completo	NS	Ensino médio completo	NS	-	-	Arqueologia e Medicina	Universidade A	UEMG- História ou Medicina	Sempre	Às vezes	Às vezes	Sempre

Fonte: Do autor

## ANEXO

## ANEXO A- Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS 									
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>									
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>									
<b>Título da Pesquisa:</b> Trajetórias escolares de estudantes de instituições privadas de Alfenas-MG: habitus, distinção e herança de classe									
<b>Pesquisador:</b> GABRIEL BARRETO LOPES									
<b>Área Temática:</b>									
<b>Versão:</b> 1									
<b>CAAE:</b> 58449616.7.0000.5142									
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG									
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio									
<b>DADOS DO PARECER</b>									
<b>Número do Parecer:</b> 1.725.440									
<b>Apresentação do Projeto:</b>									
É um projeto de mestrado cujo tema são as trajetórias escolares de estudantes do Ensino Médio, a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL-MG, e tem como responsável principal o próprio mestrando.									
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>									
O objetivo da pesquisa, que é analisar e interpretar as trajetórias escolares de estudantes da 3ª série do ensino médio de duas escolas privadas de Alfenas/MG, está claro e bem definido, coerente com a propositura geral do projeto e exequível, considerando o cronograma proposto e a metodologia a ser utilizada.									
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>									
Os riscos e benefícios de execução do projeto, considerados mínimos, estão bem descritos e avaliados, bem como as ações minimizadoras/corretivas.									
<b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b>									
A metodologia da pesquisa é adequada aos objetivos do projeto e se apresenta como de menor risco aos sujeitos da pesquisa. Utilizará da observação participante, bem como da aplicação de questionário socioeconômico e escolar e de entrevistas semi-estruturadas. O referencial teórico da									
<table border="1"> <tr> <td><b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700</td> <td><b>CEP:</b> 37.130-000</td> </tr> <tr> <td><b>Bairro:</b> centro</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>UF:</b> MG</td> <td><b>Município:</b> ALFENAS</td> </tr> <tr> <td><b>Telefone:</b> (35)3299-1318</td> <td><b>Fax:</b> (35)3299-1318      <b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br</td> </tr> </table>		<b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700	<b>CEP:</b> 37.130-000	<b>Bairro:</b> centro		<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> ALFENAS	<b>Telefone:</b> (35)3299-1318	<b>Fax:</b> (35)3299-1318 <b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br
<b>Endereço:</b> Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700	<b>CEP:</b> 37.130-000								
<b>Bairro:</b> centro									
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> ALFENAS								
<b>Telefone:</b> (35)3299-1318	<b>Fax:</b> (35)3299-1318 <b>E-mail:</b> comite.etica@unifal-mg.edu.br								
Página 01 de 03									

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.725-440

pesquisa - que se situa no campo da Sociologia da Educação - é suficiente para aquilo que se propõe e o cronograma de execução da pesquisa é coerente com os objetivos propostos e está adequado ao tempo de tramitação do projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente e adequado
- b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – não se aplica
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – presentes e adequados
- f. Folha de rosto - presente e adequado
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado
- h. Outro (especificar) – não se aplica

Atenção: Modelos dos termos obrigatórios são encontrados em: <http://www.unifal-mg.edu.br/comiteap/node/17>

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se a aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_758261.pdf	04/08/2016 11:12:11		Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Gabriel.pdf	04/08/2016 11:10:25	GABRIEL BARRETO LOPES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_Colegio_CRA.pdf	04/08/2016 09:06:53	GABRIEL BARRETO LOPES	Aceito
Outros	Modelo_entrevista_semiestruturada_Gabriel.doc	04/08/2016 09:02:45	GABRIEL BARRETO LOPES	Aceito
Outros	Modelo_Questionario_Gabriel.docx	04/08/2016	GABRIEL BARRETO LOPES	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
Bairro: centro CEP: 37.130-000  
UF: MG Município: ALFENAS  
Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.725.443

Outros	Modelo_Questionario_Gabriel.docx	09:01:40	LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Gabriel_Barreto.doc	04/08/2016 08:59:10	GABRIEL BARRETO LOPES	Aceito
D Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_Colegio_Alenas.pdf	04/08/2016 08:56:30	GABRIEL BARRETO LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Gabriel_Barreto.doc	04/08/2016 08:54:15	GABRIEL BARRETO LOPES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ALFENAS, 13 de Setembro de 2016

Assinado por:  
Marcela Filie Haddad  
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
Bairro: centro CEP: 37.130-000  
UF: MG Município: ALFENAS  
Telefone: (35)3295-1315 Fax: (35)3295-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br