

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JULDISANDRA AMÉLIA CANÊDO

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE JOVENS
BOLSISTAS DE ESCOLAS PÚBLICAS EM ESCOLA PRIVADA**

GOIÂNIA-GO
2018

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JULDISANDRA AMÉLIA CANÊDO

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE JOVENS
BOLSISTAS DE ESCOLAS PÚBLICAS EM ESCOLA PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Valente Cavalcante.

Área de Concentração: Educação e Sociedade

GOIÂNIA-GO
2018

C221t Canêdo, Juldisandra Amélia

Trajetórias escolares e estratégias de permanência de jovens bolsistas de escolas públicas em escola privada[recurso eletrônico]/ Juldisandra Amélia Canedo.-- 2018.

144 f.;

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Goiânia, 2018

Inclui referências

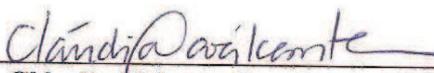
1. Sociologia educacional - jovens bolsistas. 2. Educação – Estratégias de permanência na escola. 3. Educação - historicidade cultural do educando. I. Cavalcante, Cláudia Valente. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.091.212.8(043)

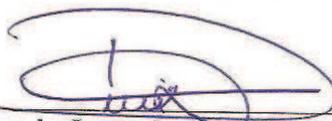
**TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE JOVENS
BOLSISTAS DE ESCOLAS PÚBLICAS EM ESCOLA PRIVADA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 27 de agosto de 2018.

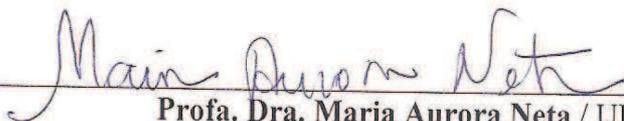
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás



Profa. Dra. Maria Aurora Neta / UEG

Profa. Dra. Daniella Couto Lobo / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar / UEG (Suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Alves de Andrade, que é a minha inspiração de viver, ao meu pai, Sr. Moacir Estevão de Andrade (*in memoriam*), aos meus filhos, Marcelo de Souza Canêdo Júnior e Ana Paula Andrade Canêdo e aos meus irmãos, Jurdicene, Jucene e Judilania, que têm sido o meu amparo constante.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que é o meu sustento: “Render-te-ei graças porque me acudiste e foste a minha salvação... Eu te contemplo no santuário, para ver a tua força e a tua glória. Porque a tua graça é melhor do que a vida; os meus lábios de louvam” (SL 118.21:63.2.3).

Em segundo lugar, aos meus filhos, Marcelo Júnior e Ana Paula. Obrigada por me amarem quando desapareci para os longos dias de leitura e escrita.

Em terceiro, àquela que é o meu exemplo de luta e coragem, minha amada mãe Maria Alves de Andrade e ao meu pai Moacir Estevão de Andrade (*in memoriam*).

Em quarto, ao grupo de colegas de disciplinas que sempre me ampararam: Bruna, Fabiane, Luciana, Osvanir e Lorena. Obrigada pelo amparo, palavras diárias de fortalecimento e companheirismo.

Em quinto lugar, aos jovens da pesquisa, que me permitiram compartilhar de suas histórias de vida.

Finalmente, à minha orientadora, cuja visão de sabedoria e trajetória de vida, tem sido para mim uma inspiração de ser humano e de profissionalismo. Não tem como não se inspirar na sua própria trajetória acadêmica. Minha eterna inspiradora...

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar) à sua natureza individual e à sua falta de dom. (Bourdieu 1998, p.59)

RESUMO

A presente pesquisa sob o título, Trajetórias Escolares e Estratégias de Permanência de Jovens Bolsistas de Escolas Públicas em Escola Privada, está inserida na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. Teve como objetivo geral, investigar as trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas e suas estratégias de permanência em uma escola privada no município de Goiatuba, Goiás e como objetivos específicos, analisar a trajetória escolar de jovens bolsistas de camadas populares para entender como se constituem e são constituídos em seu processo de escolarização; entender como as famílias se relacionam frente ao capital social e cultural da escola e compreender a influência do capital social e cultural na trajetória de jovens bolsistas na escola privada. Os jovens ainda são pouco estudados como sujeitos de pesquisa pelos meios acadêmicos, carecendo de uma compreensão, pois são uma categoria muito expressiva na sociedade, tanto do ponto de vista quantitativo como social, daí sua importância dentro da sociologia da juventude e de outras ciências. Nesse contexto, a questão norteadora do trabalho foi: qual (ais) a(s) estratégia(s) os jovens bolsistas utilizam para permanecer em um campo escolar diferente do seu *habitus* primário? Nesta pesquisa, a metodologia caracterizou-se como empírica de cunho qualitativo. O objeto de estudo foi construído a partir da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu (2007), que é a de apreender a pesquisa como uma atividade racional e não como uma espécie de busca mística. Foi realizada também pesquisa bibliográfica sobre juventude e pesquisa de campo, como categoria sociológica. Os aportes teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa foram: Abramo (1997), Bourdieu (1998; 1999; 2003; 2004; 2007), Cavalcante (2010), Carrano (2002), Dayrell (2003), Nogueira (2002), Pais (1990), Setton (2002), Spósito (2003), dentre outros. Pode constatar que, de modo geral, as entrevistas analisadas apontaram para fatores que devem ser considerados nas análises das trajetórias escolares e que permitem explicar o sucesso ou o fracasso escolar, mas que não devem ser considerados isoladamente como questões relacionadas. Entre eles prevalecem o patrimônio da família como capital cultural, econômico e social, bem como a incorporação dos capitais herdados por parte dos jovens.

Palavras-Chave: Jovens. Bolsistas. Estratégias de permanência.

ABSTRACT

The present research under the title, School Trajectories and Strategies of Permanence of Scholarship student of Public Schools in Private School, is inserted in the line of research Education, Society and Culture. The general objective was to investigate the school trajectories of scholarship students from public schools and their strategies of permanence in a private school in the municipality of Goiatuba, Goiás and as specific objectives, to analyze the school trajectory of Scholarship students of popular layers to understand how they constitute and are constituted in their schooling process; Understand how families relate to the social and cultural capital of the school and understand the influence of social and cultural capital on the trajectory of scholarship students in private schools. Scholarship students are still poorly studied as research subjects by academic means, lacking an understanding, because they are a very expressive category in society, both from a quantitative and social point of view, hence their importance within the sociology of Youth and other sciences. In this context, the guiding question of the work was: what the strategy (ies) the scholarship students use to stay in a school field other than their primary *habitus*? In this research, the methodology was characterized as an empirical of qualitative nature. The object of study was constructed from the reflexive sociology of Pierre Bourdieu (2007), which is to apprehend the research as a rational activity and not as a kind of mystical search. It was also conducted bibliographic research on youth and Field research, as a sociological category. The theoretical contributions used to substantiate the research were: Abramo (1997), Bourdieu (1998; 1999; 2003; 2004; 2007), Cavalcante (2010), Carrano (2002), Dayrell (2003), Nogueira (2002), Pais (1990), Setton (2002), Spósito (2003), among others. It can be seen that, in general, the interviews analyzed pointed to factors that should be considered in the analysis of school trajectories and that allow explaining the success or failure of school, but that should not be considered separately as related issues. Among them prevail the family heritage as cultural, economic and social capital, as well as the incorporation of legacy capitals by youngsters.

Keywords: Youngers. Scholarship students. Permanence strategies.

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FIC	Formação Inicial Continuada
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei De Diretrizes E Bases da Educação Nacional
UNICERRADO	Centro Universitário de Goiatuba
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Portador de Necessidades Especiais
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA INDÍGENA	Programa Nacional de Integrada à Educação Escolar Indígena
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Brasil: evolução da composição da escolaridade da população total de 15 a 29 anos entre 1992 e 2013 (em %)	28
Gráfico 2	Brasil: evolução da participação dos estudantes na população total de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %)	29
Gráfico 3	Brasil: evolução da presença feminina no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %)	30
Gráfico 4	Brasil: evolução da presença de pessoas de cor/raça branca no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %)	30/31
Gráfico 5	Brasil: evolução da participação dos 40% mais pobres no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %)	31/32
Gráfico 6	Brasil: evolução da participação dos 20% mais ricos no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %)	32
Gráfico 7	Brasil: evolução da participação dos 40% de rendimento intermediário no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %)	33
Gráfico 8	Brasil: evolução da participação dos estudantes na população total de 15 a 29 anos de idade matriculados nas escolas públicas entre 1992 e 2013 (em %)	33/34
Gráfico 9	Brasil: evolução da taxa de inatividade na população total de 15 a 29 anos entre 1992 e 2013 (em %)	34
Gráfico10	Quantidade de alunos do Ensino Médio com bolsa de 100%	59
Gráfico11	Quantidade de alunos bolsistas do Ensino Médio com bolsa de 50%	60
Gráfico12	Idade dos jovens bolsistas	60
Gráfico13	Como os jovens se consideravam	61
Gráfico14	Representação dos bolsistas por gênero	62
Gráfico15	Renda mensal da família	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
I - ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DE CAMADAS POPULARES NO ENSINO MÉDIO.....	20
1.1 Ensino Médio: uma etapa de ensino igual para todos os jovens?.....	21
1.2 Desigualdades sociais, escolarização de jovens de camada popular e escola: espaço de transformação ou reprodução?.....	36
II - JOVENS, FAMÍLIA E ESTRATÉGIAS DE SUCESSO ESCOLAR.....	42
2.1 A participação da família na escolarização dos filhos.....	42
2.2 Sistema escolar como <i>locus</i> de reprodução social ou como rompimento com a causalidade do provável?.....	45
2.3 Família, estratégias educativas e jovens.....	53
2.4 Caracterização dos jovens da pesquisa.....	57
2.5 As famílias dos jovens e as estratégias familiares para a escolarização dos filhos.....	63
III - JOVENS E A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE BOLSISTA: ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA E APROPRIAÇÃO DO CAMPO ESCOLAR.....	76
3.1 Juventude (s): categoria sociocultural.....	76
3.2 Juventude e representações sociais.....	78
3.3 Escolha do estabelecimento de ensino.....	82
3.4 Sociabilidade geral na escola – Representações da escola.....	83
3.5 Sociabilidade geral na escola – As dificuldades.....	85
3.6 Condição de bolsista.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	104
APÊNDICE A.....	104
APÊNDICE B.....	107
APÊNDICE C.....	109
APÊNDICE D.....	110
APÊNDICE E.....	112
APÊNDICE F.....	120
ANEXOS.....	134
ANEXO A.....	134
ANEXO B.....	139
ANEXO C.....	140
ANEXO D.....	143

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar as trajetórias e estratégias de jovens bolsistas surgiu durante o itinerário com projetos escolares envolvendo jovens do Ensino Médio, também a partir das leituras feitas sobre Pierre Bourdieu na Pós Graduação em Educação *Stricto Sensu* de alguns questionamentos relacionados ao capital cultural e social desses jovens e seus processos de escolarização e socialização. O interesse foi reforçado quando tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa sobre “Juventude”¹ na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, o que me permitiu constatar que muitas questões e desafios vivenciados, como professora do Ensino Médio² e como estudante, continua a inquietar-me, assim como a questão das estratégias utilizadas por alunos bolsistas na escola privada.

Há algum tempo tenho percebido, por meio da relação em sala de aula e de outros momentos no contato cotidiano com jovens, a necessidade de compreender e aprofundar, de forma sistemática, o conhecimento da condição ‘jovem’ desse grupo. A aprovação no Mestrado em Educação foi o primeiro desafio rumo à concretização de um sonho que me propus a alcançar para compreender melhor os desafios experimentados com os jovens, especificamente.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas e suas estratégias de permanência em uma escola privada no município de Goiatuba, Goiás, sendo os objetivos específicos: analisar a trajetória escolar de jovens bolsistas para entender como se constituem e são constituídos em seu processo de escolarização; entender como as famílias se relacionam frente ao capital social e cultural da escola; e compreender a influência do capital social e cultural na trajetória de jovens bolsistas na escola privada.

Nesse sentido, a construção desta pesquisa é uma forma concreta de buscar respostas às minhas inquietações e, ao mesmo tempo, de colaborar na compreensão dos modos de ser de alguns jovens pertencentes às camadas populares, inseridos em campo escolar diferente de seus *habitus* primário.

¹ Grupo de Pesquisa e estudo: Juventude e Educação, cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de agosto a dezembro de 2016. Coordenado pelos professores: Dr. Aldimar Jacinto Duarte e Dra. Cláudia Valente Cavalcante da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC – GOIÁS.

² Atuo como professora do ensino médio desde 1986, lecionando a disciplina de língua estrangeira, inglês, também no Centro Universitário de Goiatuba- UNICERRADO no curso de Pedagogia e língua inglesa no Centro de Extensão em Línguas - CEL.

Os jovens ainda são pouco estudados como sujeitos de pesquisa pelos meios acadêmicos, carecendo de uma compreensão adequada e específica dentro da sociologia da juventude e de outras ciências. Nesse contexto, a problematização que propusemos fazer, a partir da questão norteadora, foi: qual (ais) a (s) estratégia (s) que os jovens bolsistas utilizam para permanecer no campo escolar diferente do seu *habitus* primário?

A partir deste questionamento refletir, por meio da realização de entrevistas com jovens bolsistas, ex-bolsistas e seus familiares, de que a passagem por essa experiência de “bolsistas” provocou mudanças nas maneiras de pensar, sentir e agir desses jovens que transitaram por universos socialmente distintos durante a maior parte de sua vida escolar, convivendo com pessoas de origem social diversa e, portanto, possuidoras de capitais diferenciados entre si, e que tiveram diferentes pesos em sua socialização.

Na tentativa de responder a este questionamento, o conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu, mostrou-se uma chave importante para as análises aqui realizadas.

Assim, o *habitus* inclui tanto as representações sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas no qual a pessoa inclui os valores e crenças que veiculam suas aspirações, identificações. O *habitus*, de acordo com Bourdieu (2007), pode ser visto como uma síntese dos estilos de vida e dos gostos pelos quais apreciamos o mundo e nos comportamos nele e segundo Setton (2002), *habitus* é uma noção que nos auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente.

Outro conceito-chave na teoria de Pierre Bourdieu (1998) é o de capital cultural. Elaborado na década de 1960, esse conceito impôs-se como uma forma de explicar as diferenças de rendimento escolar obtido por crianças de classes sociais distintas; e, em consonância, opor-se às explicações provenientes da teoria do capital humano e da crença na existência de "aptidões". Contrariamente às afirmações de que as desigualdades no desempenho escolar seriam devidas a fatores econômicos ou a "dom", Bourdieu (1998) afirmou que essas desigualdades são frutos da distribuição, também desigual, do capital cultural entre as classes e as frações de classes: "O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família". (p. 74).

O capital cultural é constituído por um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo pela família e pela escola, além de outros agentes socializadores, que, segundo Setton (2002), criam no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento frente às práticas educativas.

Assim, Bourdieu (1990) afirma que o indivíduo é agente ativo que, embora não seja um sujeito transcendental, é criativo, sofrendo a determinação das estruturas sociais e, ao mesmo tempo, sendo parte e determinante delas. A questão sobre o que ou quem é mais determinante – indivíduo ou sociedade – não se coloca, já que o referido autor concebe ambos relacionando-se e impactando-se mutuamente. Ademais, o capital cultural pode existir sob três estados: Incorporado, isto é, sob a forma de disposições duráveis do indivíduo, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos os quais facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares; Objetivado, que corresponde aos bens culturais; e institucionalizado como pinturas, livros, esculturas e outros; e o Institucionalizado que representa o capital cultural sob a forma de títulos escolares, como os diplomas.

Bourdieu (1998) afirma que a maioria das propriedades do capital cultural pressupõe sua incorporação, estando, portanto, ligada ao corpo e à subjetividade. Assim, esse capital é algo que, apesar de herdado, se torna parte inerente ao próprio indivíduo: "O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um *habitus*". (p. 75).

A escola abriu as portas para o seu novo público. Entretanto, como aponta Dayrell (2007), somente isso não basta. Afinal, ela continua a trabalhar com a estrutura destinada aos filhos da elite, quando estes eram o público do Ensino Médio público, fazendo, assim, com que o jovem de origem popular pouco se reconheça nessa instituição. Com isso, penso que, em vez de ajudar o jovem a se posicionar da melhor forma na sociedade, o que tem ocorrido é uma reprodução das desigualdades no interior da escola, pois, “dessa forma, a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grande parcela da população e novas formas de dominação”. (DAYRELL, 2007, p. 35)

Outra característica importante, além da idade desses jovens, é a origem social deles, ou seja, a posição que ocupam na sociedade, pois é muito claro que isso interfere consideravelmente na trajetória escolar dos jovens bolsitas e se revela como um dos principais desafios desse processo. Dayrell (2007, p. 29) salienta que, “uma dimensão significativa é o lugar que o jovem ocupa na estrutura social, com uma determinada realidade familiar com suas demandas de sobrevivência e uma herança cultural que possibilita uma maior ou menor identidade com a cultura escolar e seus valores”.

No entender de Bourdieu (2007), a estrutura das possibilidades objetivas de afeição social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão, solicitam à escola atitudes que

contribuam para definir as oportunidades educacionais, de forma a proporcionar uma adesão aos seus valores e/ou a suas normas e, assim, obter êxito na realização da ascensão social.

Sendo a educação um fenômeno eminentemente social, cabe aos pesquisadores conceber um objeto de análise voltado para as Ciências Humanas e Sociais. É de extrema importância analisá-la como um processo social específico que se desenvolve na instituição escolar, bem como atentar para suas vinculações com as demais formas do processo educacional e para as conexões deste processo com a configuração estrutural da sociedade.

Bourdieu (2007) fez reflexões sobre o papel da escola na legitimação e reprodução das desigualdades sociais, e também sobre a relação da herança cultural e o desempenho escolar, que contribui para uma nova compreensão da realidade social, por meio de mudanças no modo de se pensar a ação social.

Bourdieu e Passeron (1970), na obra “A Reprodução”, defendem a ideia de que a escola não é neutra, não é justa, não promove a igualdade de oportunidades, e também não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, pois é a cultura da classe dominante. A escola, ao tratar de maneira igual, tanto em direitos quanto em deveres, aqueles que são diferentes socialmente, privilegia os que por sua herança cultural já são privilegiados, ou seja, a escola é vista pelos autores como um local, uma instituição que reproduz a sociedade e seus valores e que efetiva e legaliza as desigualdades em todos os aspectos, pois é na escola que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural.

O objeto de estudo foi construído a partir da sociologia reflexiva de Bourdieu (2007), que é a de apreender a pesquisa como uma atividade racional e não como uma espécie de busca mística. O autor sugere um trabalho minucioso que se realiza pouco a pouco. Para Bourdieu (2007), o ensinar e o pesquisar não são dotes naturais ou capacidades místicas exclusivas, mas um trabalho, um ofício que pode ser aprendido e ensinado, um aprender-fazer muito mais prático do que teórico ou expositivo. O referido autor defende uma espécie de desarme científico-intelectual, e isso se pratica quando o pesquisador expõe suas dificuldades, hesitações e empecilhos que surgiram ao longo do processo. Bem como, apresenta de forma detida como aquela pesquisa se realizou, quais os métodos, entre outros aspectos que expõem o pesquisador à crítica da comunidade. Bourdieu (2007, p.51) considera que:

[...] é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o <<interesse>> do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele

menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer.

Foi realizada também pesquisa bibliográfica sobre juventude e de campo, como categoria sociológica a partir dos estudos de Abramo (1997), Cavalcante (2010), Carrano (2002), Pais (1993) e Spósito (2002), e o estabelecimento de ensino privado como *lócus* de reprodução, em artigos publicados em periódicos e dissertações e teses no banco da CAPES produzidos no campo da Educação, com as seguintes categorias: violência simbólica, trajetórias escolares e jovens. Na pesquisa de campo, as entrevistas foram agendadas previamente, tiveram duração de 20 minutos aproximadamente, e foram gravadas em áudio de modo que foram transcritas e analisadas posteriormente. As entrevistas com os jovens e com os pais ocorreram em local privativo, com horários pré-agendados e aconteceram individualmente, sem interferência externa, de modo que o procedimento da pesquisa não atrapalhasse a rotina dos jovens pesquisados.

Sobre a entrevista, Bourdieu (2003) chama a atenção para o fato de que não podemos estar atentos somente ao que o depoente diz, mas, também, ao que está por trás da fala deste, que pode nos revelar muito mais do que imaginamos.

Dentro desse contexto, para a realização das entrevistas o contato com dois ex-alunos participantes da pesquisa deu-se, primeiramente, por meio de redes sociais na internet, como o *WhatsApp* e o *Facebook*. Posteriormente, os alunos contatados indicaram amigos e conhecidos que também haviam estudado no colégio, local onde se realizou a pesquisa campo e que poderiam se disponibilizar a participar da pesquisa.

A segunda etapa do trabalho de campo foi iniciada com as entrevistas realizadas com os 08 pais dos jovens bolsistas e ex-bolsistas do colégio, já entrevistados. O primeiro contato deu-se pelos próprios filhos e, posteriormente, diretamente com os pais. Os pais entrevistados foram bastante receptivos à pesquisa e sua temática, auxiliando de maneira enriquecedora as análises aqui realizadas.

Os dados foram coletados, portanto, fundamentalmente por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A/B), organizadas em torno das trajetórias de vida dos jovens, principalmente no que tange à escolarização, à percepção individual e familiar referente aos estudos, além das perspectivas de futuro desses jovens e expectativas das famílias quanto aos efeitos da escolarização. A escolha das trajetórias foi feita com a intenção de construir um quadro analítico que possibilitasse a consideração tanto da dimensão individual quanto social das trajetórias desses jovens.

Levando em consideração a escolha pela análise das trajetórias de vida, como parte da metodologia utilizada na pesquisa, atentei para a importância da análise histórica aliada ao estudo de biografias específicas e da sociedade.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), as trajetórias escolares são objeto de estudo, desde os anos 1960. Mesmo com diferentes alinhamentos teóricos, os estudos sobre trajetórias de jovens conservam o interesse na análise dos percursos escolares desenvolvidos por estudantes no interior dos sistemas educativos e os aspectos sociais, principalmente aqueles referentes ao pertencimento de classe, na relação entre a instituição escolar e o ambiente familiar.

As trajetórias escolares são fruto de uma configuração singular de múltiplas e diversas contingências de existências. Conforme Nogueira (2002, p.59), elas representam “[...] um percurso biográfico escolar [que pode ser] captado por meio dos acontecimentos que marcam sua escansão, que o pontuam, com seus momentos decisivos, bifurcações, encruzilhadas”.

Nesta direção autores como Nogueira, Romanelli e Zago (2000) e Lahire (1997), interlocutores de Bourdieu, buscam também contribuir para a compreensão de trajetórias escolares, considerando a realidade material e simbólica dos familiares.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da PUC Goiás, aprovado com protocolo número 69198317.7.0000.0037 e parecer número 2.313.300.

A instituição escolar que leva a cabo esse projeto é privada e mantida por uma mantenedora do Sul, com foco na área da educação. Com mais de 20 anos de história em Goiatuba - GO, a instituição oferece educação infantil, fundamental e Ensino Médio e está alicerçada sobre a filosofia cristã de educação. Isso significa que, para alcançar os objetivos propostos no projeto político pedagógico, a educação emana da fonte do cristianismo, da Escritura Sagrada, da qual extraem princípios e convicções que a fundamentam e a regem. É reconhecida como uma das instituições de ensino responsáveis pela formação de grupos considerados de “elite”³ na cidade.

A escolha por pesquisar uma instituição de ensino específica foi devido à oferta de bolsa escolar para alunos do Ensino Médio da rede pública. Trata-se de uma escola com um projeto antigo. Fundado em 1992, o Colégio é parte da Rede de Escolas de uma Instituição desde 1998 com mais de 20 anos de história, portanto, absolutamente consolidado, com longa tradição e muito conhecido entre as famílias da cidade e região. Vale ressaltar que não foi incomum ver situações em que os pais dos entrevistados sonhavam em ver os jovens estudar

³ Estamos associando a noção de elite, basicamente, a dois aspectos: alto poder aquisitivo e alto nível de escolarização, materializando em diplomas relativamente raros.

no colégio no projeto de bolsas de estudos no ensino regular, oferecidas gratuitamente pela instituição.

Inicialmente buscamos fazer contato com a diretora do colégio e a primeira reunião foi agendada com a secretária geral da escola, com a finalidade de expor os objetivos da pesquisa. Nessa mesma reunião, a secretária e a diretora mostraram-se motivadas com a pesquisa, uma vez que o colégio poderia ter uma compreensão do jovem e da família com relação às bolsas escolares ofertadas pela escola aos jovens do Ensino Médio.

Vale lembrar que durante o período de espera de análise junto ao Comitê de Ética, várias mudanças ocorreram no colégio, como: aposentadoria da diretora, transferência da secretária geral e leilão de toda Rede de Escolas da Região Centro-Oeste e Norte, da qual o colégio faz parte. Dessa forma, foram necessárias algumas mudanças de abordagem. Os dados sobre o projeto de bolsas do colégio, por exemplo, foram obtidas por meio de informações e documentos de acesso público disponibilizados na internet, mediante contato com a secretária atual, que não estava muito familiarizada com o projeto de bolsas. Também informações obtidas durante as entrevistas com os pais dos alunos entrevistados, assumindo, por conta dessa situação, uma dimensão não menos importante na coleta de dados. Após o cumprimento das normas dos protocolos para iniciar a pesquisa, foi aplicado um questionário socioeconômico fechado (ver Apêndice A) com todos os jovens bolsistas do Ensino Médio da escola, no período matutino⁴, num total de 24 jovens. Os quais se prontificaram a responder o questionário socioeconômico e cultural. Foram selecionados, por sorteio, 06 jovens que se enquadravam como objeto de estudo desta dissertação e 02 jovens participantes que tinham desistido da bolsa escolar de 50% ou 100% e voltado para a rede pública de ensino. Estes dois jovens responderam o questionário socioeconômico posteriormente quando entramos em contato via telefone. Desse total, de 08 jovens bolsistas, 07 são mulheres e 01 é homem, com faixa etária entre 15 e 18 anos.

Os jovens bolsistas selecionados foram convidados a participar da pesquisa por meio do Termo de Assentimento do jovem (ver Anexo D), entregue em envelopes, que foi assinada por eles. Como os jovens bolsistas tinham idade menor de 18 anos foi entregue aos mesmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destinado aos seus responsáveis, solicitando a autorização para realizar a pesquisa de campo, que apresenta todas as informações necessárias sobre a pesquisadora e sobre a pesquisa (ver Anexo C). Com as autorizações dos pais já assinadas (TCLE), foram iniciadas as entrevistas, com os horários

⁴ O questionário socioeconômico foi aplicado na biblioteca da escola, no intervalo das aulas, com autorização dos gestores da escola.

pré-combinados com os jovens. Estas foram realizadas em ambiente neutro e isoladas, sem qualquer interferência que pudesse prejudicar a qualidade das mesmas. Foi utilizado um gravador de voz para que as informações fossem transcritas e analisadas posteriormente, com fins acadêmico-científicos.

Os pais dos jovens bolsistas selecionados para a pesquisa também foram entrevistados com horários previamente agendados (ver Apêndice C). Foram usadas entrevistas semiestruturadas com temas ligados às questões que se tencionava a pesquisar.

Após feitas as transcrições das falas dos jovens e dos pais, a partir do roteiro das entrevistas semiestruturadas, elaborei tabelas para cada categoria e subcategoria, nas quais coloquei as questões do roteiro com seus respectivos trechos integrais (respostas) das falas dos sujeitos (ver Apêndices D e E).

Diante do exposto, esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo discorre sobre aspectos históricos da escolarização de jovens de camadas populares no Ensino Médio; o segundo capítulo discute sobre jovens, família e estratégias de sucesso escolar; o terceiro capítulo relata sobre Jovens e a condição de estudante bolsista: estratégias de permanência e apropriação do campo escolar; e por último são apresentadas as considerações finais.

O primeiro capítulo intitulado, Aspectos Históricos da Escolarização de Jovens de Camadas Populares no Ensino Médio, objetiva trazer um breve histórico da escolarização de jovens do Ensino Médio das camadas populares no Brasil. História marcada por reformas, contradições e desafios, que continua sendo dual e excludente por fazer parte de um processo de distinção construído historicamente.

No segundo capítulo, intitulado Jovens, Família e Estratégias de Sucesso Escolar, busco compreender a relação entre práticas socializadoras de famílias populares e a constituição de disposições facilitadoras de longevidade – entendida, conforme Viana (2000), como a permanência no sistema de ensino até a entrada no ensino superior.

No terceiro capítulo, Jovens e a Condição de Estudante Bolsista: Estratégias de Permanência e Apropriação do Campo Escolar apresenta a categoria da juventude/jovens a partir das concepções teóricas no campo da Sociologia, discute sobre a juventude e as representações sociais como escolha do estabelecimento de ensino, sociabilidade geral na escola: representações da escola, as dificuldades, as condições de bolsista e as falas dos jovens dentro deste contexto. Este capítulo foi elaborado em concordância com o objetivo geral de investigar as trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas e suas estratégias de permanência em espaço escolar de alta seletividade.

Nas Considerações Finais, são apresentadas algumas reflexões sobre a pesquisa, e espera-se que esta possa contribuir, portanto, com novas investigações relacionadas ao tema, e que também colabore para o entendimento de como estes jovens bolsistas constroem suas estratégias de permanência nesses espaços e projetam o seu futuro para formação acadêmica.

I - ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DE CAMADAS POPULARES NO ENSINO MÉDIO

Esta seção tem como objetivo revisitar, de forma breve, o histórico de escolarização de jovens do Ensino Médio das camadas populares no Brasil, a qual é marcada por reformas, contradições, desafios, e que ainda continua sendo dual e excludente, por fazer parte de um processo de distinção construído historicamente. É importante compreendermos as transformações que vêm ocorrendo nessa etapa da educação básica, pois elas oferecem subsídios para entendermos como a escola se expandiu e se universalizou e qual vem sendo o lugar do jovem nesse processo.

Como iremos observar no decorrer da seção, o Ensino Médio, no Brasil, não foi e nem é ainda para todos. Ele tem sido recorrentemente identificado, conforme afirma Moehlecke (2002), como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade. Contudo, observando-se as funções que lhe foram atribuídas nos últimos tempos, não há dúvida a respeito do caráter marcadamente propedêutico a ele associado.

Organizado com base no modelo de seminário-escola dos jesuítas, o Ensino Médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo, de acordo com Pinto (2012), é preparar a elite local pra os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais.

Ainda de acordo com Moehlecke, (2012), algumas mudanças nesse papel exclusivamente propedêutico surgiram com as reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, na década de 1930, quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”. O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931, com o decreto n. 19.890/31, consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade, que marcavam esse nível de ensino.

Conforme Romanelli (2001), esse primeiro momento de expansão do ensino secundário, o modelo destinado “às massas”, foi o profissionalizante, com objetivo específico de preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior. Tais opções consagraram o que educadores da época definiram como uma dualidade do nosso sistema de ensino, com duas trajetórias distintas, de acordo com aqueles a quem se destinavam. A equivalência entre os dois modelos, permitindo o ingresso ao ensino superior também aos que realizassem o curso secundário profissionalizante, foi sendo gradualmente construída através das leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53, mas só foi estabelecida integralmente com a primeira LDB, em 1961, lei n. 4.024/61.

Desde o Brasil colônia, que durou da primeira metade do século XVI até a primeira metade do século XIX, o ensino foi reservado a uma parte da elite que, de acordo com Moehlecke (2012), visava à continuação dos estudos dos jovens no ensino superior. Essa situação ajudou a criar e manter o caráter desigual de nossa sociedade no que diz respeito ao acesso à educação.

Bourdieu (1998a, p. 297) considera tanto a família como a escola, instâncias sociais com papéis importantes na formação cultural do sujeito:

Transpondo-se para o caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural em geral aceita pelos etnólogos, tais teorias baseiam-se no postulado tácito de que as diferentes ações pedagógicas, que operam em uma formação social, vale dizer, tanto aquelas que as famílias das diferentes classes sociais exercem como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da ‘sociedade’.

Nesse sentido, é válido ressaltar que tal pressuposto é coerente na medida em que, por vivermos em sociedade, estamos tomados de relações dialéticas que transformam tantos os sujeitos como o meio no qual vivemos. Um olhar para a história poderá ajudar-nos a compreender a situação do jovem nesse contexto.

1.1 Ensino Médio: uma etapa de ensino igual para todos os jovens?

Desde seus primeiros movimentos o ensino brasileiro esteve pautado em bases históricas elitistas, cujo entendimento é fundamental para a compreensão das formas

assumidas pela educação básica brasileira contemporânea. Historicamente, o Ensino Médio, ou seja, o ensino para a população adolescente e jovem, foi se transformando de acordo com os contextos políticos e econômicos do país. Daí mantem traços de seu passado associado à educação para as elites, nos tempos atuais.

O Ensino Médio foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial, estando sob a responsabilidade dos mesmos do século XVI até o século XVIII, uma vez que o reino português não custeava o ensino na colônia. Dessa forma, o Ensino Médio, neste período, encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, em especial ao catolicismo. Essa ligação com a religião dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como uma rigidez disciplinar e favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa. Dava também ao modelo de educação brasileiro um mecanismo amplo de reprodução social, visto que apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário, conforme ressalta Moehlecke (2012).

O ensino brasileiro esteve ligado aos jesuítas até 1759, data que marca a expulsão destes da colônia pelo rei de Portugal, quando o modelo de ensino dos jesuítas já não condizia com os interesses da metrópole. Assim, as aulas passaram a ser ministradas pelos professores formados pelos jesuítas, nas chamadas Aulas Régias. Nesse período, o número de professores era reduzido e muitas instituições de Ensino Médio, na época ensino secundário, foram fechadas.

As Aulas Régias foram substituídas pelos liceus provinciais a partir de 1834. Em seguida, surgiu, na corte instalada no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, que foi criado para atender a formação das elites dirigentes, sem que precisassem prestar exames. No entanto, os alunos dos Liceus não gozavam desse mesmo direito e seus títulos não eram reconhecidos.

Em 1891, com a proclamação da Constituição Republicana, separa-se a Igreja do Estado e o Brasil passa a ter um governo federativo, com isso o Estado e escola passam a ser laicos. No campo da educação escolar, o ensino superior e o secundário passaram a ser de responsabilidade federal. Os estados tinham legitimidade para assumir qualquer nível de ensino, porém ficaram restritos ao nível primário. Moehlecke (2012) ressalta que em todo o período republicano do nosso país houve dois tipos de ensino: o ensino primário, normal e profissional destinado à classe popular e o ensino com as melhores escolas primárias, os ginásios e as escolas superiores destinados à elite.

Podemos perceber que o ensino secundário, atual Ensino Médio, era elitista, com o objetivo de preparar a elite para o ensino superior, excluindo desse espaço os jovens das classes menos favorecidas e as mulheres. Dessa forma, estes últimos raramente conseguiam

ter acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, não conseguiam melhores trabalhos, sendo submetidos pela classe dominante. Já que o principal objetivo do ensino sempre foi a preparação da classe mais abastada para o ingresso no ensino superior fora do país ou nos cursos superiores que estavam sendo criados no início do século XIX. Também no século XIX, dividiu-se a responsabilidade na oferta do ensino, sendo que as províncias, atuais Estados, eram responsáveis pelo oferecimento do ensino primário e secundário, e o ensino superior ficando sob responsabilidade da Corte, conforme Moehlecke (2012).

Até então, não havia no Brasil um órgão governamental responsável exclusivamente pela educação. O referido autor ressalta que foi apenas com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que ocorreram transformações ainda maiores no sistema educacional, sendo que uma das principais mudanças foi à criação do Ministério da Educação, pelo ministro Francisco Campos. A partir do Decreto n. 19.890/31, complementado pelo Decreto/Lei n. 4.244 de abril de 1942, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessária a aprovação em um exame de admissão.

A partir da lei n. 5.692/71, a estrutura do ensino foi alterada, o ginásio e o primário foram integrados dando origem ao primeiro grau, o colegial modificou-se para o segundo grau e esta mesma lei garantiu que o segundo grau qualificasse profissionalmente. Nas palavras de Moehlecke (2012.p. 41), “em pleno regime militar e período ditatorial, tal iniciativa foi associada à necessidade de reduzir a pressão pela ampliação do ensino superior, estabelecendo-se uma terminalidade específica para o Ensino Médio”.

No entanto, de acordo com Pinto (2002. p. 55):

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas.

A situação provocou algumas tomadas de decisão por parte do Governo. Por isso, a partir da década de 1980, com a instituição da Constituição Federal de 1988, passa a ser dever do Estado a garantia do fornecimento do Ensino Médio gratuito a toda a população, desde que a mesma atenda às exigências necessárias para seu desenvolvimento, ou seja, que já tenha concluído as etapas da educação básica anteriores ao Ensino Médio.

Consta na redação oficial da Constituição Federal de (1988, p.61) a seguinte passagem: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, ou seja, o Estado, num curto prazo de tempo, deveria garantir que todos os brasileiros cursassem o Ensino Médio. Já com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB, Lei nº 9.394/96), houve uma alteração na redação oficial da Constituição de 1988. Assim, de acordo com a LDB, o Estado deveria garantir a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. Tal alteração, nesse texto, foi responsável pela restrição dos direitos assegurados pela Constituição Federal, reduzindo a oferta do Ensino Médio por parte do Estado. Desse modo, à luz de Moehlecke (2012), o que rege a educação no Brasil, embora comprometa a extensão da gratuidade da última etapa da educação básica, é a emenda constitucional de 1996, a qual sustenta a LDB.

No que se refere ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, pude observar que o mesmo visa garantir o acesso ao Ensino Médio daqueles que tenham concluído o Ensino Fundamental em idade regular, a partir do ano de sua promulgação, 2001.

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Art. 208, não se restringe apenas à garantia do acesso à educação, mas também à garantia da qualidade do ensino. Desse modo, de acordo com este documento em seu Artigo 205, é objetivo da educação no país garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Ensino Médio, desde sua origem, apresenta uma divisão entre aquele destinado à preparação para o ingresso no ensino superior, e aquele destinado ao mercado de trabalho, ou seja, o ensino constituía-se como um meio para alcançar uma dessas finalidades, não sendo visto como um fim, a formação básica. Contudo, ainda observa-se, principalmente na rede privada, a ocorrência da primeira função do Ensino Médio.

Em decorrência das inúmeras transformações pelas quais o país vem atravessando, no cenário político, econômico e social, promovidas, dentre outros fatores, pelo processo de globalização, fez-se necessário que também ocorressem mudanças relacionadas à educação. Mudaram-se as técnicas e tecnologias, bem como a estrutura econômica vigente no Brasil. Desse modo, a função do Ensino Médio teve que ser revista, pois se tornou necessária a formação geral, em detrimento da formação específica, uma vez que, para a inserção no processo produtivo e para o alcance do desenvolvimento intelectual, na atualidade, é fundamental o conhecimento e a utilização dos recursos tecnológicos, além da consciência crítica, a capacidade de criar, a curiosidade, o hábito da pesquisa, dentre outros.

Na década de 1990 surgiram novas discussões sobre o ensino médio, indicando maior

destaque aos cursos profissionalizantes. Foi alterada a Constituição Federal em seu Artigo 208, inciso II, através da emenda constitucional n. 14, de 1996, que troca a expressão “progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio” por “progressiva universalização”. Essa mesma emenda criou ainda o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, logo após, foi regulado pela lei n. 9.424/96 que centraliza os recursos para o ensino fundamental regular, conforme Moehlecke (2012).

A LDB, estabelecida pela Lei 9394/96, promulgada em dezembro de 1996, determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Distingue-se a partir de então, os parâmetros seguidos no ensino fundamental dos adotados no Ensino Médio. A LDB também estabelece em seu art.35, seção IV, que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2014, p. 24).

Dessa forma, surgiu uma relação maior entre educação e mercado de trabalho, sendo papel da educação básica a preparação não só para o mundo do trabalho como também para a operação das novas tecnologias surgidas. Assim, a fim de preparar os jovens para o mercado de trabalho, o Brasil, Ministério da Educação (2007) considera,

- A) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e
- B) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática os processo produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos.

Já o Decreto n. 2.208/07, separa o ensino técnico do ensino médio e estabelece um currículo por meio de competências advindas do mercado de trabalho.

A montagem dos itinerários ocupacionais ao procurar atender as demandas imediatas e pontuais das empresas, pode levar formações adaptativas/instrumentais as mudanças, perdendo de vista os objetivos do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais, indispensáveis à formação do trabalhador. (BRASIL, 2013, p. 23).

Contudo, em 2014, esse decreto foi revogado e substituído pelo decreto n.5.154 e, logo após, pela lei n. 11.741/08 que, segundo Moehlecke (2012), estabelece realizações de práticas mais integradas entre Ensino Médio e formação profissional.

O Ensino Médio, integrado à educação profissional, e a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, passam a receber financiamento do Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), por meio da Lei n. 12.852 de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

Pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, foi instituído, em nível federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA, PROEJA FIC e PROEJA Indígena), não mais limitando a abrangência dos cursos ao Ensino Médio com educação profissional técnica de nível médio, suscitando a necessidade de produção de novos documentos referenciais.

Em 2001, pela Lei n. 10.172, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) que define várias metas a serem cumpridas até 2011 para o Ensino Médio. Apesar de toda preocupação do poder público em ampliar essa etapa, determinar seus propósitos e melhorar a qualidade do Ensino Médio, “sua situação atual ainda se encontra distante das metas propostas”. (Moehlecke 2012. p. 42). Atualmente, pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, vige um novo PNE para o Ensino Médio, com metas e diretrizes estabelecidas para o período de 2014 a 2024. A referida Lei diz o seguinte:

Art. 2º São diretrizes do PNE:
I erradicação do analfabetismo;

II universalização do atendimento escolar;
III superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
IV melhoria da qualidade da educação;
V formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
VI promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
VII promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
VIII estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade. (BRASIL, 2014).

A Meta 3 da mesma Lei é universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Podemos perceber que o Ensino Médio no Brasil vem se expandindo e se universalizando. Porém, apenas abrir suas portas não é garantia de permanência dos alunos nem de qualidade na educação. A escola precisa também “se abrir” aos jovens alunos, mantendo uma relação dialógica com eles.

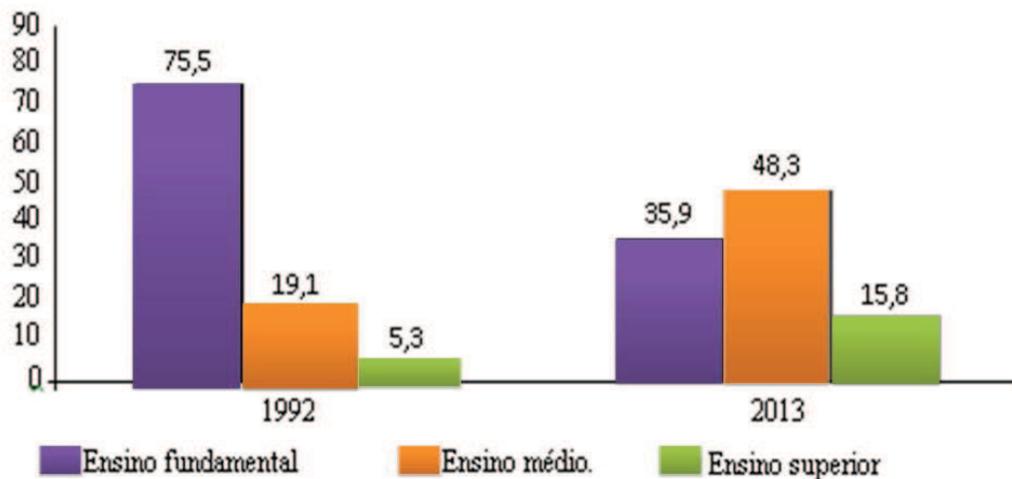
No entanto, mesmo com tantas leis, o Ensino Médio parece padecer de poucos investimentos, ainda que a década de 1990 tenha sido marcada, na educação brasileira, pela expansão desse nível educacional. Para Krawczyk (2003), a expansão do Ensino Médio que ocorre nesse período acontece por sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento aos jovens das camadas populares, uma vez que, historicamente, a escola secundária, dirigida apenas para responder às necessidades de setores médios e da elite, teve como referência prioritária os requerimentos para os exames de ingresso na educação superior.

O Ensino Médio, no seu caráter dual, vem passando por diversas transformações na sua forma de organização, estrutura, objetivos e currículo, algumas mais amplas, outras menos perceptíveis. Nesse sentido, vale observar que precisamos ampliar e aprofundar os debates teóricos nesse campo, com um foco no próprio Ensino Médio e nas suas especificidades, que não se restringem apenas à educação profissional.

O artigo de Pochmann e Bartolozzi (2016), sobre a Escolarização de jovens, aponta que o compromisso pela democratização do acesso ao ensino no Brasil, nas últimas duas décadas, produziu resultados efetivos para as juventudes. Ao mesmo tempo, não deixou de apontar também para uma forma massificada de seus resultados. De um lado, o sinal positivo

evidenciado pelos números que mostram o crescimento inegável da escolarização dos jovens brasileiros na virada para o século XXI, uma vez que o segmento de 15 a 29 anos de idade com acesso aos ensinos médio e superior foi multiplicado 2,6 vezes. No ano de 2013, por exemplo, 64,1% do segmento etário de 15 a 29 anos possuía pelo menos o acesso ao Ensino Médio e Superior do país, ao passo que em 1992 eram apenas 24,4% do total (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Brasil: evolução da composição da escolaridade da população total de 15 a 29 anos entre 1992 e 2013 (em %)

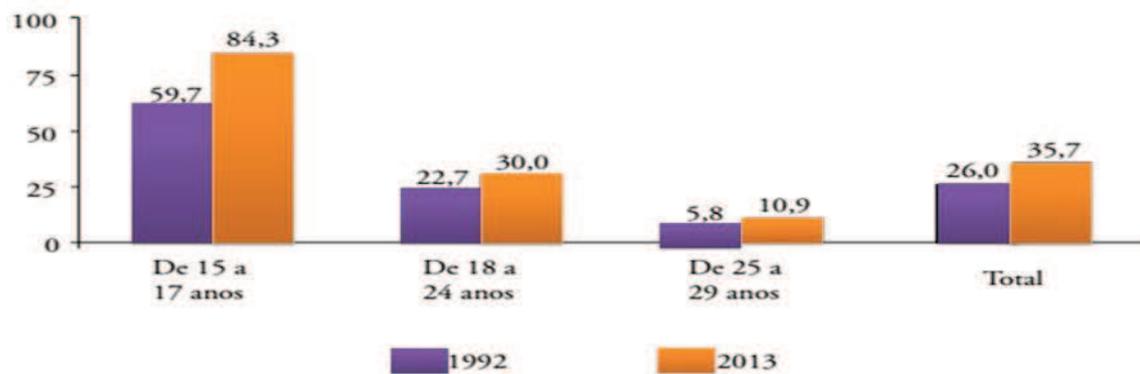


Fonte: IBGE 2013, *apud* Pochmann e Bartolozzi, 2016.

Em contrapartida, a participação do segmento de 15 a 29 anos no Ensino Médio foi multiplicada 2,6 vezes, saltando de 19,1%, em 1992, para 48,3%, em 2013. Para o ensino superior, a presença dos jovens passou de 5,3% para 15,8% no mesmo período de tempo (multiplicado 3,2 vezes).

A expansão da parcela da juventude com acesso ao ensino foi acompanhada tanto do aumento na taxa de inatividade como da queda na taxa de ocupação. Entre 1992 e 2013, por exemplo, a taxa de ocupados caiu 39,6%, pois passou de 75,5% para 35,9%.

Gráfico 2 - Brasil: evolução da participação dos estudantes na população total de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %).



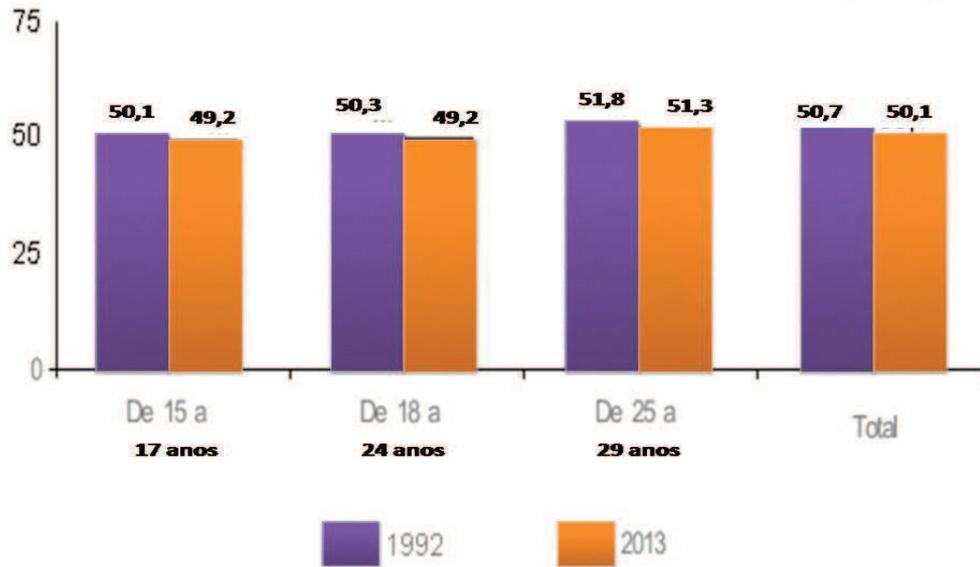
Fonte: IBGE 2013, apud Pochmann e Bartolozzi, 2016.

Para Pochmann e Bartolozzi (2016) ainda apontam que para o mesmo período, a população brasileira de 15 a 29 anos de idade aumentou 9,7 milhões, ou seja, crescimento acumulado de 22,9% (1,0% como média anual). Desse acréscimo populacional, 7,1 milhões assumiu a condição de estudante, o que significou que a cada grupo de 10 pessoas entre 15 e 29 anos de idade, 8 se matricularam no ensino brasileiro (Gráfico 2).

Mesmo com os avanços significativos conquistados no campo da escolarização dos jovens neste início de século, as desigualdades e as hierarquias sociais e escolares permanecem como marca histórica do país. Sabe-se que o Brasil tem uma trajetória histórica difícil e sinuosa, pois nascido colônia e constituído por forte hierarquia racial e social, a igualdade não foi o princípio que orientou os direitos sociais no início do século XX.

Observa-se ainda no gráfico 2 que os dados coletados por Pochmann e Bartolozzi (2016), tem a taxa de estudantes entre o segmento etário de 15 a 29 anos cresceu 37,7% no acumulado entre 1992 e 2013 (1,5% ao ano, em média). Mas a maior expansão no acesso ao ensino ocorreu na faixa etária de 25 a 29 anos (87,9%), pois passou de apenas 5,8% do total das pessoas desse mesmo segmento etário em 1992 para 10,9% em 2013. Na sequência, observa-se a elevação acumulada da taxa de estudantes entre a população de 15 a 17 anos (41,2%), seguida de 32,2% de crescimento na faixa etária de 18 a 24 anos (Gráfico2).

Gráfico 3 - Brasil: evolução da presença feminina no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %).

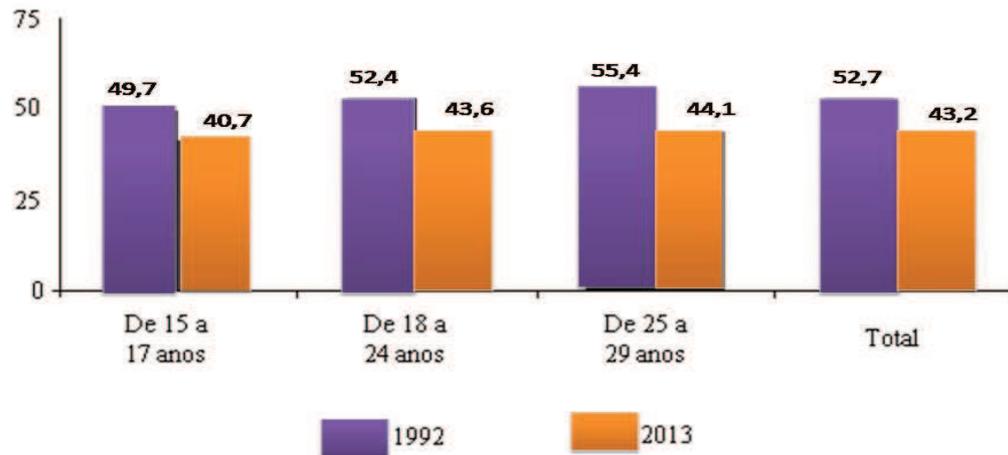


Fonte: IBGE 2013, apud Pochmann e Bartolozzi, 2016.

Dentro da perspectiva de elevação da taxa de escolarização do segmento juvenil brasileiro, neste início do século XXI, constata-se a leve expansão da presença do gênero masculino. Isso porque em 1992, por exemplo, 50,7% (gráfico 3) dos estudantes de 15 a 29 anos de idade eram do sexo feminino, ao passo que no ano de 2013, esse número foi reduzido para 50,1% do total. Ou seja, uma queda acumulada de 1,2%, ainda que o sexo feminino seja levemente superior ao masculino.

Observa-se no gráfico 3 a queda mais pronunciada da presença feminina no total dos estudantes ocorreu na faixa etária de 15 a 17 anos. A menor redução foi verificada na faixa etária de 25 a 29 anos de idade.

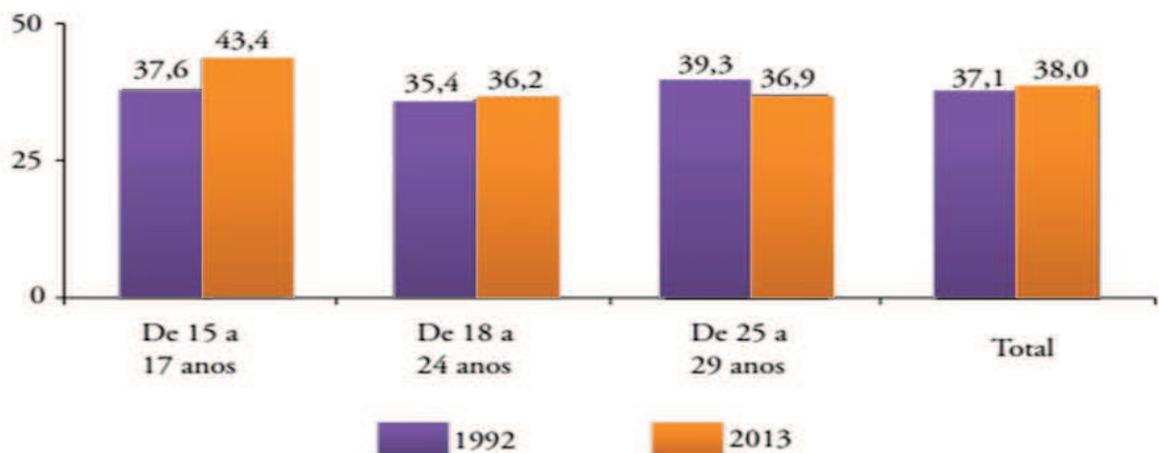
Gráfico 4 - Brasil: evolução da presença de pessoas de cor/raça branca no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %).



Fonte: IBGE 2013, apud Pochmann e Bartolozzi, 2016.

Outro ponto importante a ser considerado na evolução da escolarização juvenil diz respeito ao crescimento da participação de não brancos (indígena, preta, amarela e parda) no total da população estudantil. Em 2013, por exemplo, 43,2% dos estudantes se declararam de cor/raça branca no IBGE, enquanto em 1992 era 52,7% o que representou queda acumulada de 18,9% no período considerado. Portanto, a maior queda na participação da raça/cor branca foi verificada na faixa etária de 25 a 29 anos de idade (20,4%). A maior diminuição ocorreu, entretanto, na faixa etária de 18 a 24 (16,8%), pois no segmento de 15 a 17 anos houve redução de 18,1% entre os anos de 1992 e 2013.

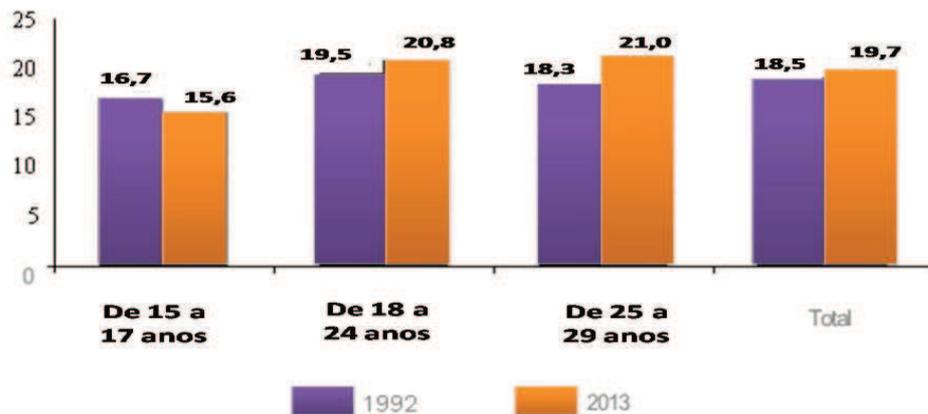
Gráfico 5 - Brasil: evolução da participação dos 40% mais pobres no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em%).



Fonte: IBGE 2013, apud Pochmann e Bartolozzi, 2016.

Cabe ainda considerar, para o mesmo período de tempo, a evolução da escolarização segundo as diferentes faixas de rendimentos. Quando se toma como referência, por exemplo, o estrato estudantil que representa os 40% de domicílios mais pobres, percebe-se uma leve elevação em sua participação relativa. No ano de 2013, a presença dos 40% mais pobres no segmento estudantil foi de 38%, enquanto que em 1992 era de 37,1%. Ou seja, aumento acumulado de 2,4% em 21 anos (Gráfico 5).

Gráfico 6 - Brasil: evolução da participação dos 20% mais ricos no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %).



Fonte: IBGE 2013, apud Pochmann e Bartolozzi, 2016.

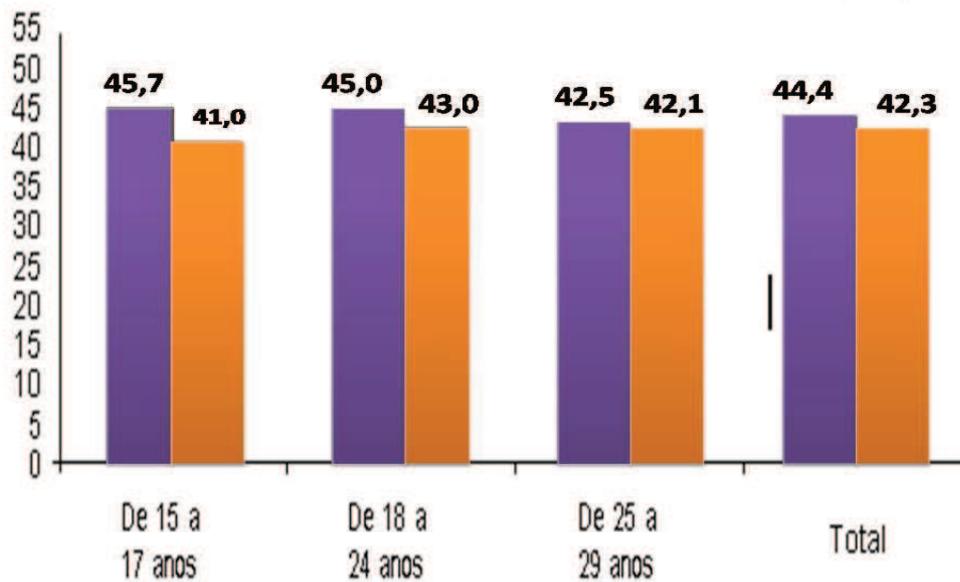
Dentro desse contexto, é importante apresentar que o maior aumento no peso relativo do segmento mais pobre na população estudantil ocorreu no segmento etário de 15 a 17 anos (15,4%). No segmento de 25 a 29 anos, contudo, houve redução relativa na presença do segmento de menor rendimento (6,1%) no período de 1992 a 2013 (Gráfico 6).

No caso do segmento estudantil de maior nível de rendimento apresentado no gráfico 6,

também se constata crescimento em sua participação relativa. Entre 1992 e 2013, houve a ampliação de 6,5% na participação relativa dos 20% mais ricos na população estudantil, pois passou de 18,5% do total para 19,7%.

A queda somente ocorreu no segmento etário de 15 a 17 anos (6,6%), uma vez que aumentou nas demais faixas etárias. No período analisado, o crescimento foi de 6,6% no segmento etário de 18 a 24 anos e de 14,7% para a faixa etária de 25 a 29 anos (Gráfico 6).

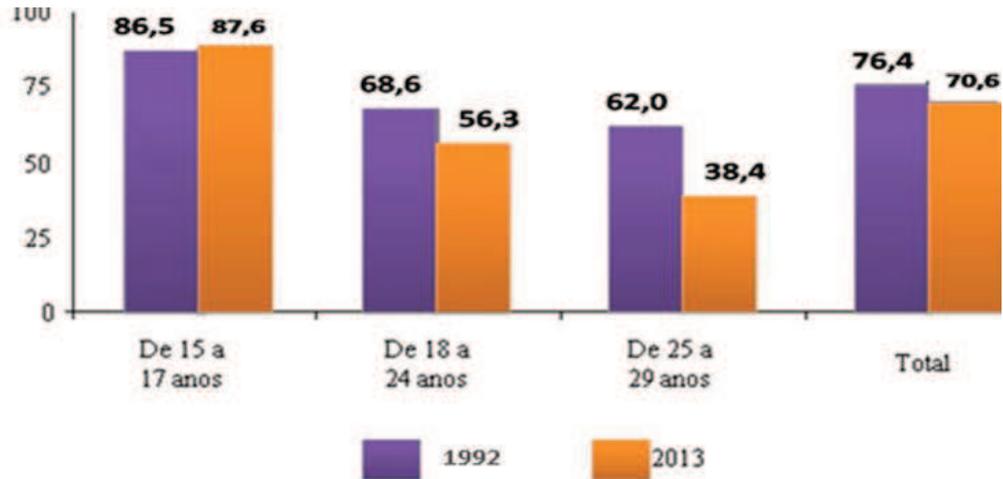
Gráfico 7 - Brasil: evolução da participação dos 40% de rendimento intermediário no total dos estudantes de 15 a 29 anos de idade entre 1992 e 2013 (em %).



Fonte: IBGE 2013, apud Pochmann e Bartolozzi, 2016.

Podemos observar também no gráfico 7 que a elevação da escolaridade juvenil foi acompanhada da queda na taxa de abandono do ensino. Na faixa etária de 15 a 17 anos, por exemplo, a taxa de abandono caiu 38,6% entre os anos de 1992 e 2013 (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Brasil: evolução da participação dos estudantes na população total de 15 a 29 anos de idade matriculados nas escolas públicas entre 1992 e 2013 (em %).



Fonte: IBGE 2013, apud Pochmann e Bartolozzi, 2016.

No que diz respeito ao acesso à educação brasileira, percebe-se que para o segmento etário de 15 a 17 anos, a escola pública foi a mais importante, uma vez que a taxa de escolarização aumentou levemente entre 1992 (86,5%) e 2013 (87,6%). Para as faixas de idade superiores, a presença relativa de estudante na rede pública de ensino foi reduzida em 12,3% entre 18 a 24 anos e de 23,6% de 25 a 29 anos. Para as faixas etárias de 15 a 29 anos, a queda na presença relativa da escola pública foi de 5,8% (Gráfico 8).

Gráfico: 9 - Brasil: evolução da taxa de inatividade na população total de 15 a 29 anos entre 1992 e 2013 (em %).



Fonte: IBGE 2013, apud Pochmann e Bartolozzi, 2016.

Outro aspecto significativo a revelar decorre da elevação da inatividade entre os estudantes na faixa etária de 15 a 29 anos de idade. No ano de 2013, quase 69% do segmento de 15 a 17 anos encontrava-se na condição de estudante, ante praticamente 39% em 1992, o que representou aumento de 76,6% no mesmo período de tempo.

Portanto, os dados apresentados nos gráficos, também apontam para a permanência da desigualdade no acesso à escolaridade, em que pese o fato de apresentar uma elevação de 15,4% entre a população mais pobre de 15 a 17 anos de idade. É provável que o crescimento da escolaridade, nessa faixa etária, seja resultado de uma demanda contida, mas essa porcentagem ainda é pequena em face o número de jovens sem escolaridade no Brasil. Conforme destacado anteriormente, em 2013, cerca de 16 milhões de jovens brasileiros não se encontravam formalmente habilitados a pleitear uma vaga na educação superior. Na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, 31% dos jovens não haviam concluído o Ensino Médio e não estavam estudando.

Estes dados apontados ainda revelam que o processo de inclusão promovido por meio de políticas educacionais não se mostra suficiente para garantir a igualdade de oportunidades. A queda da participação na escola (gráfico 9), de 6,1% no segmento mais pobre de 25 a 29 anos, reforça essa tese em face ao crescimento de 6,6% no segmento etário de 18 a 24 anos e de 14,7% para a faixa etária de 25 a 29 anos de idade no segmento mais rico da sociedade brasileira e que metade dos jovens matriculados no Ensino Médio não termina os estudos, de acordo com Baldino e Cavalcante (2014).

Por mais que os dados dos gráficos apresentados sejam ainda pouco conclusivos, levam a refletir a evidente condição educacional perversa à qual é submetida a maior parcela dos jovens brasileiros, pois não há razão para crer que as sociedades sejam diretamente transformadas pelas políticas educacionais.

Os gráficos apresentam a situação em que se encontram os estudantes do Ensino Médio brasileiro. Muitos desafios ainda existem para o cumprimento da legislação vigente, e boa parte deles implica na ampliação dos investimentos na área educacional, na reestruturação da infra-estrutura escolar, na melhoria dos salários e condições de trabalho dos professores, ou seja, investimentos que nem sempre os governos estão dispostos fazer. Mas estes desafios devem ser enfrentados para que as práticas e conteúdos do Ensino Médio sejam renovados e, finalmente, sua oferta seja estendida e universalizada a toda população brasileira.

Portanto, diante das transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro, infere-se que apesar das transformações já realizadas, as mesmas ainda não são concebidas como justas e necessárias pelos jovens, pois não estão direcionadas para as camadas populares, são mais parecidas com a lógica das empresas. Além disso, há a ausência da universalização do acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, especialmente para os jovens do Ensino Médio, isto é, a desigualdade mantém-se ativa. Da mesma forma que a elevação da escolarização distante da geração de empregos de qualidade

tende a manter desigual a situação social relativa à ascensão no mercado de trabalho brasileiro.

Em síntese, o crescimento da escolarização básica deve ser efetivado, devendo ser garantida pelo Estado, já que esta etapa da educação é entendida como a formação mínima que o cidadão deve possuir para exercer seu papel nas sociedades contemporâneas.

1.2 Desigualdades sociais, escolarização de jovens de camada popular e escola: espaço de transformação ou reprodução?

No Brasil, na segunda metade do século XX, houve uma grande expansão do sistema educacional⁵, contudo, assim como em outros países, isso não contribuiu para a redução das desigualdades sociais. No âmbito desta expansão, as tendências verificadas nas desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil sofreram algumas mudanças:

- a) a desigualdade de gênero foi invertida: as mulheres estão com maiores chances de progredir no sistema de ensino do que os homens;
- b) após 1982, a desigualdade de classe diminuiu para se cursar até a quarta série do ensino fundamental e aumentou para se ter acesso à universidade;
- c) as desigualdades de cor permaneceram inalteradas. (RIBEIRO, 2009).

Tais desigualdades tornaram-se tema de interesse central para a sociologia, visto que tendem a repercutir na distribuição dos jovens em lugares desiguais na sociedade, gerando novas desigualdades que,

[...] implicam o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população. Nela, a pobreza mudou de forma, de âmbito e de consequências. Se, para as gerações anteriores, estava posta, mesmo que remota, a perspectiva de mobilidade por meio da escola e/ou do trabalho, para os jovens de hoje essa alternativa não mais se apresenta. Nesse sentido se instaura o quadro da crise os velhos modelos nos quais as instituições tinham um lugar socialmente definido já não correspondem à realidade. (DAYRELL, 2005, p. 24).

Portanto, o acesso e a permanência do jovem das camadas populares no Ensino Médio de forma desigual em relação às diferentes classes econômicas, cores/raças, sexos, podem

⁵ A expansão foi motivada por uma série de reformas educacionais desde os anos 40, como a Reforma Capanema, e mudanças nas legislações educacionais, como a LDB 4024/61, Lei 5672/71 e LDBEN 9394/96, entre outras legislações e projetos.

gerar novas desigualdades sociais. Assim, o tema do fracasso escolar é objeto de estudo da sociologia na medida em que possibilita interrogar e analisar a produção das desigualdades geradas na instituição escolar, muitas vezes sem que os profissionais da educação o saibam ou o desejem.

Com relação à trajetória histórica da educação de jovens, temos que, apesar da mudança nos discursos políticos, dos esforços conduzidos pelos movimentos sociais – uma vez que tais iniciativas foram as únicas no decorrer da história que realmente se preocuparam com os excluídos educacionais e não apenas com reduções numéricas perante órgãos internacionais, a problemática da alfabetização, ou melhor, da escolarização dos jovens, é um fato que merece ser observado com mais cuidado. Basta se atentar aos dados: segundo o IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, em 2008, ainda havia no país 14,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, e 30 milhões de analfabetos funcionais.

Embora os índices venham reduzindo, segundo pesquisas, um aspecto notório diz respeito ao movimento estático da exclusão. Se, tempos atrás, o problema da exclusão educacional acontecia pela não inserção desses jovens na escola, atualmente essa situação ocorre em seu interior, com aquilo que denominamos inclusão excludente.

Desse modo, além da preocupação com aqueles que não obtiveram a escolarização na faixa etária apropriada, há ainda pessoas que adentram o sistema formal de ensino quando crianças, mas que passam pelo processo de escolarização sem aprender a ler e a escrever. Ou quando aprendem, é de maneira precária, a ponto de não conseguirem ler e interpretar um texto que, de acordo com Stacanela (2013), ao modo de conceber a educação, também não foram escolarizadas, ainda que sejam consideradas alfabetizadas por terem perpassado a trajetória escolar.

Portanto, amparada pelo referencial teórico de Bourdieu (2007b), esse tipo de inclusão escolar ocorre de forma implícita, pois, sob uma máscara, a escola finge ser democrática e igualitária, utilizando a “ideologia do dom” para reafirmar esses ideais. Isto é, ela culpa o indivíduo pelo fracasso escolar, por não possuir aptidões naturais necessárias para conquistar o êxito escolar. E aqueles que conseguem o êxito, mas são desprovidos de capital cultural, na verdade ajudam a escola a legitimar os ideais igualitários e a responsabilizar o indivíduo pelo seu fracasso:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as

desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dom’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural. (BOURDIEU, 2007b, p. 58-59).

Desse modo, a escola não proíbe o ingresso, mas promove uma série de mecanismos que se tornam barreiras para alguns em seu interior, por conta da autoridade pedagógica que a escola tem de legitimar o fracasso, ou seja, os órgãos públicos se eximem de responsabilidades, deixando para o âmbito individual as obrigações pela trajetória de fracasso ou sucesso que são delineadas no seu interior.

Não podemos esquecer que a escola, como instituição social, reflete as desigualdades da sociedade capitalista que, para manter-se como sistema, utiliza mecanismos perversos. As reflexões de Bourdieu (1998) confirmam a existência de mecanismos de reprodução das desigualdades sociais no interior da escola. Para o sociólogo, no momento em que os jovens pobres acessam o sistema de ensino o valor simbólico dos diplomas e a estrutura da distribuição dos benefícios escolares e sociais são substancialmente alterados. Por isso, se o amplo acesso ao sistema escolar é um elemento unificador da juventude, é também o que distingue os jovens por seus universos sociais. O processo de escolarização é vivido diferencial e distintamente pelos jovens das camadas populares.

Os jovens, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, experimentam, nas condições estruturais da vida juvenil, as vicissitudes de uma escolarização que lhes é incontestavelmente necessária e ilusória. Todavia, por suas formas de resistência e por suas capacidades em desafiar a lógica do sistema, estes sujeitos desenvolvem estratégias de apropriação da experiência escolar. Por intermédio destas reflexões, remetemo-nos aos processos de escolarização dos jovens brasileiros sobre os quais Carrano (2002) destaca na realidade educacional brasileira, a existência destes jovens em relação com o universo escolar.

Para os jovens das camadas populares, a escola é um lugar de aprendizado relacional. Não que os jovens pobres não saibam relacionar-se com seu entorno, mas é justamente aí que reside a diferença. Dayrell (2001) afirma que ao saírem de seu entorno, de suas redes familiares, comunitárias e grupais, os jovens se deparam com realidades diversificadas que se pautam em normas, valores e hábitos da cultura dominante. Portanto, a escolarização é apenas uma das relações sociais de que essas pessoas estão excluídas. Há o aprofundamento de uma exclusão marcada pela desigualdade.

Nesse sentido, ainda persistem altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdades de oportunidades educacionais, os quais consistem em momento especialmente paradoxal e contraditório. Dayrell (2003) alerta-nos ainda que a realidade educacional é muito mais heterogênea e plural, e que não se pode cair na armadilha do pensamento único. Verifica-se, hoje, um expressivo aumento de jovens com a possibilidade de conhecer a experiência da escolarização em sua trajetória de vida. Assim, os tempos e espaços vivenciados na escola ganham um significado preponderante. Levando-se em consideração a ampliação da obrigatoriedade do ensino fundamental de oito para nove anos, um jovem concluinte do nível médio de ensino da Educação Básica passou uma expressiva parcela temporal de sua vida neste espaço.

Segundo Baldino e Cavalcante (2014), a escolarização de jovens das camadas populares no Brasil é marcada, ainda, por uma trajetória de descontinuidades em razão, prioritariamente, da entrada precoce no mundo do trabalho para ajudar no sustento da família e que essa inserção, tampouco, tem significado que permaneçam nele em definitivo, pois são altas as taxas de entrada e saída do mercado de trabalho, em decorrência da precariedade e informalidade.

Os jovens não são um produto que entra na escola e passa de fase em fase ao ritmo de cada série. Sendo assim, a escola precisa compreender os jovens como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros autores, de contribuir para a solução de problemas sociais, de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos.

Apesar de toda a discussão no campo teórico, mais especificadamente no campo da sociologia, conforme Dayrell e Carrano (2002), a escola ainda percebe o jovem na sua negatividade, como algo a vir, negando o presente vivido por ele. Esse jovem entendido como “vir a ser” pode ser percebido nos diplomas e nos projetos de futuro. Conforme Dayrell (2003) é preocupante uma escola que percebe o jovem na sua negatividade porque o processo educativo é fundamentalmente uma relação: “como é possível educar se o Outro é visto na sua negatividade?” (p. 186).

Quando ouvimos a frase “vocês não serão ninguém na vida”, entender a especificidade dos jovens possibilita-nos refletir sobre a escola. Como a escola compreende as trajetórias escolares vividas pelos jovens? Acredita-se que a concepção com relação aos jovens está no entendimento de que parte da resposta pode ser encontrada na perspectiva de Arroyo (2003, p.16):

A pouca escolarização dada aos filhos do povo não foi a mesma dada aos filhos das camadas dirigentes, foi outra, qualitativamente diferente, feita de ensaios e experimentos. Foi uma escola para subalternos, para condenados ao trabalho desqualificado. Uma reconstrução mais atenta da história da educação brasileira levar-nos-ia a descobrir sistemas de educação e ensino paralelos e complementares.

Desse modo, para Bourdieu (2004), serão essas distinções que irão marcar toda a trajetória escolar e social de uma classe ou fração de uma classe desfavorecida, uma vez que, como vimos na seção anterior, desde o século passado a educação no Brasil ganha um papel importante na sociedade na busca de mobilidade social.

Dayrell (2007) apresenta reflexões fundamentais para a compreensão da relação entre escola e jovem. A partir da questão “a escola faz a juventude?”, o autor discute essa relação, focalizando na questão do papel que a escola tem na socialização de jovens, principalmente os provenientes de camadas populares, e nas características desses jovens. Sua discussão evidencia uma nova condição juvenil no Brasil:

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade [...]. (DAYRELL, 2007, p. 21).

Além disso, destaca-se a necessidade de a escola tornar-se mais justa, apesar de avanços no que diz respeito ao acesso. Para o autor, é preciso que a escola reconheça que “seus muros ruíram” e que os alunos que hoje a acessam trazem consigo experiências sociais, demandas e necessidades que não podem ser abordadas por meio de parâmetros consagrados por uma cultura já ultrapassada.

Portanto, exige-se atualmente da escola um movimento de abertura, porém, mais do que abrir portas e vagas, a escola precisa abrir-se para a(s) cultura(s) juvenil (is), em uma “postura de escuta” (DAYRELL, 2007, p. 21) ou, ainda, uma “disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 152), que não é outra coisa senão a abertura para a realidade econômica e sociocultural. Entende-se, assim, a necessidade urgente de compreender esse jovem (a partir dele mesmo) e a juventude em suas especificidades gerais e, principalmente, na relação que estabelece com o saber/aprender.

Assim, a partir do que se coloca desse conjunto sistematizado de conhecimentos a respeito do processo de escolarização e desigualdade dos jovens, percebe-se considerável

aumento do número de jovens sem finalizar o Ensino Médio, porém acompanhado de maior inatividade. Com isso, o adiamento do ingresso do jovem ao curso superior, especialmente daqueles pertencentes às famílias de classes populares que têm enfrentado maiores desafios. Em 2013, conforme nos afirmam Pochmann e Bartolozzi (2016), cerca de 16 milhões de jovens brasileiros não se encontravam formalmente habilitados a pleitear uma vaga na educação superior e, ainda segundo os referidos pesquisadores, na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, 31,0% dos jovens não haviam concluído o Ensino Médio e não estavam estudando.

Em síntese, as políticas educacionais dos últimos anos conseguiram engajar grande parte dos jovens na escola, sendo o diploma o mecanismo para legitimar a concorrência, a condição do emprego e a justificação do não emprego. Ao mesmo tempo, as análises indicam que a generalização de medidas nas políticas educativas não tem sido suficiente para manter os jovens de camadas populares, especificamente os que estão no Ensino Médio, nas escolas. Entendemos que esse é um debate que precisa ser aprofundado pelos pesquisadores no campo da sociologia e das políticas educacionais.

II - JOVENS, FAMÍLIA E ESTRATÉGIAS DE SUCESSO ESCOLAR

Nesta seção busquei compreender a relação entre práticas socializadoras de famílias populares e a constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar nesses meios – longevidade entendida, conforme Viana (2006), como a permanência na educação básica até a entrada no ensino superior.

A relação entre família e escola é um tema pesquisado e discutido no campo da Sociologia da Educação. Para compreender a emergência dos pontos relacionados às interações entre ambas, é importante traçar um breve histórico da evolução das abordagens referentes a essas relações e às mudanças em suas configurações.

2.1 A participação da família na escolarização dos filhos

De forma geral, as relações entre família e escola ocupam já há muito tempo uma posição de destaque nas pesquisas em Sociologia da Educação. O estudo dessas relações, nos últimos anos, não foi necessariamente uma novidade dentro do campo. O que de fato muda com o passar do tempo é o tratamento que elas recebem. Daí configurando, em determinado momento, um movimento de mudança de abordagem, no qual se passa de uma sociologia das desigualdades em educação, voltada para as análises de determinismos sociais e culturais, para uma sociologia que se interessa pelas estratégias individuais, face à escolarização, conforme pontuam Nogueira e Nogueira (2006).

Por este motivo, cabe a tentativa de compreender os caminhos que modificaram o foco das análises entre escola e família no decorrer do tempo dentro do campo da Sociologia da Educação, buscando superar o modelo das análises macroscópicas⁶ e das relações estatísticas entre a posição social dos pais e o fracasso ou sucesso escolar dos filhos e analisando o processo e as dinâmicas intrafamiliares, práticas de socialização e as estratégias internas das famílias para alcançar o sucesso escolar, conforme ressalta Nogueira (1998). Essas modificações ocorreram, fundamentalmente, em decorrência de mudanças no âmbito da família e de transformações nas instituições de ensino.

Ainda conforme Nogueira (1998), no espaço familiar, essas mudanças deram-se primeiramente em um aspecto: a importância do filho e a transformação do lugar ocupado por

⁶ Segundo Nogueira (1998), os comportamentos internos das famílias não eram interrogados em si mesmos, mas sim inferidos a partir da constatação de seus efeitos sobre os destinos escolares. Assim, essas análises, que tinham um caráter macroscópico, eximiram-se da observação dos processos domésticos e cotidianos de produção/manutenção das desigualdades escolares, transformando a família numa mera correia de transmissão das diferentes classes sociais.

ele na família contemporânea. Essa nova configuração leva a uma nova relação entre família e instituição escolar, baseada no surgimento de um olhar diferente sobre o jovem e o lugar que ela passa a ocupar no nosso imaginário a partir dos anos 1960. Esse novo olhar surge a partir do fato de que a criança passa a ser desejada por seus pais, tendo maior valor afetivo, e não apenas representando mais uma perspectiva de ganho para os pais por meio de futura força de trabalho. O filho é visto como objeto de afeto, fonte de prazer e orgulho para eles.

Com esta mudança fundamental, os pais passam a mobilizar-se para o acesso do filho na sociedade, que, até os dias atuais, está diretamente relacionada ao desempenho e sucesso escolar, materializados nos diplomas, como sinais de sucesso na vida profissional. O valor dos filhos para a sociedade é medido prioritariamente pelo seu “valor escolar”, fazendo com que os processos de escolarização adquiram um papel de destaque no seio das famílias. A partir disto, no plano subjetivo, para esses pais:

Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua autoestima. (GODARD, 1992, p. 119, apud NOGUEIRA, 1998, p.42).

Neste contexto, da mesma maneira que o sucesso dos filhos (escolar ou não) reflete o sucesso dos pais, o fracasso deles também reflete a “incompetência” da família como um todo, geralmente acompanhado de sentimentos de culpa dos pais. Sendo assim, podemos dizer, conforme Nogueira (1998), que todos esses elementos combinados levam a uma centralidade da educação na vida da família contemporânea, e podemos compreender o papel ativo das famílias na educação escolar dos filhos e, principalmente, no seu êxito.

Sendo a estrutura de nossa sociedade hierarquizada, as relações entre poder e privilégio são muito próximas e determinados posicionamentos dentro dessa sociedade são definidos por relações materiais e/ou econômicas, bem como por relações simbólicas e/ou culturais entre os sujeitos que fazem parte dela, conforme pontua Bourdieu (1999). Dentro desse contexto, a educação, a escolarização, os capitais econômico, cultural, social e simbólico passam a ser definidores da posição a ser ocupada em uma sociedade.

Sabe-se que no campo da Psicologia no início do século XIX, o movimento Escolanovista assumiu como princípio, que o aluno deve ser visto como um elemento ativo no processo de aquisição do conhecimento, considerando a importância e a necessidade de se considerar as características infantis, deixando de lado a noção de “adulto em miniatura”.

Sabe-se também que é de consenso entre os educadores, conforme ressaltam Polonia e Dessen (2005), a importância de observar a família para conhecer a criança, assim como para aliar da melhor maneira possível o que é ensinado na escola e na família. O diálogo com os pais passa a ser uma ferramenta fundamental para alcançar o sucesso nessa relação e a coerência entre o que é ensinado nas duas áreas.

Já no campo da Sociologia, uma das mudanças ocorridas foi que a escola adentrou ainda nos âmbitos antes reservados à socialização familiar (educação sexual, orientação acerca de uso de drogas.), gerando uma redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias - o que fez surgir dentro do aparato escolar toda sorte de especialistas para amparar as famílias, como psicólogos, fonoaudiólogos, orientadores vocacionais etc., conforme ressalta Montandon (1997 apud Nogueira, 2006).

Enfim, outro aspecto importante da configuração da instituição escolar é o fato de que existe uma grande variedade de tipos de escola. Para além do ponto de vista pedagógico, estas relações entre família e escola vão encontrar imenso suporte na elaboração de políticas educacionais, que passam a recomendar e estimular o relacionamento e a parceria entre ambas, o que abre a possibilidade de intervenção, por parte dos pais, no universo escolar – em suas decisões e em seu funcionamento.

Ainda conforme Nogueira (2006) seria ingênuo acreditar que essas relações dão-se sem tensões ou contradições. Com a elevação do nível geral de escolarização da população e a disseminação de discursos especializados em educação, os pais têm se apropriado cada vez mais de conhecimentos relativos a princípios e métodos pedagógicos, pelo menos pais pertencentes a determinados extratos sociais, sentindo-se à vontade, muitas vezes, até mesmo para questioná-los perante a escola, e esse movimento não se dá necessariamente de maneira pacífica entre as duas instâncias de socialização. Na literatura sociológica acerca do assunto, podemos notar ambiguidades, reticências e resistências por parte dos atores envolvidos no processo educacional.

Inferimos então, que a família representa um papel fundamental na vida escolar dos filhos, papel que, à luz de Zago (2000), se dá por meio de ações simbólicas ou materiais, desenroladas de maneira, muitas vezes, sutis, e que não ocorrem necessariamente de forma intencional ou consciente.

Estudos demonstram que as relações entre a família e a escola podem apresentar diferentes níveis de conflito e/ou cooperação, o que, conforme Presta e Almeida (2008), está relacionado diretamente ao menor ou maior nível de confluência de objetivos entre essas duas instituições. Neste sentido, Perosa (2009) afirma que as famílias de maior poder aquisitivo

que, no Brasil, gozam do privilégio de escolher as escolas de seus filhos dentro de uma extensa oferta de instituições de ensino privado, teriam maiores chances de constituir uma relação cooperativa com a escola.

Por outro lado, Zago (2000) pontua que as famílias de classes populares, cujos conhecimentos, sobre o próprio funcionamento do sistema de ensino, tendem a ser limitados, enfrentam maiores dificuldades na relação com as escolas de seus filhos; além disso, segundo o referido autor, essas famílias vivem num contexto no qual a vida escolar é marcada, em geral, por um percurso acidentado, permeado por reprovações e/ou evasões.

Os estudos de Resende, Nogueira e Nogueira (2011), referentes a este aspecto do percurso escolar, evidenciam o caráter social e socialmente inteligível do ato da escolha da instituição escolar, levando-me a concluir que a escolha da escola onde estudarão os filhos varia de um meio social a outro.

O acesso a escolas privadas e caras restringe-se a apenas uma camada da população, porém mesmo as famílias das classes populares atuam ativamente nas escolhas de escolas públicas, considerando aspectos das instituições a que têm acesso: qualidade de ensino oferecido comparativamente a outras escolas da rede pública.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2006), não é possível, no estágio atual das pesquisas em educação, estabelecer relações inequívocas entre o envolvimento familiar na educação escolar e o desempenho favorável dos jovens. Dessa forma, é importante atentar para os efeitos perversos que essa lógica pode causar quando se omitem as diferenças de capital econômico, social e cultural entre diferentes grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar, pois tal análise, de acordo com Carvalho (2000), pode vir a acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente aos pais e às mães pelo fracasso escolar.

2.2 Sistema escolar como *locus* de reprodução social ou como rompimento com a causalidade do provável?

Contrariando a tese da escola libertadora de Freire (2007), Bourdieu (2007) tece uma argumentação na qual a escola é vista como mais um dos mecanismos de manutenção da estrutura de classes utilizados pelas elites para manterem sua posição de superioridade.

A escola seria o *locus* de uma violência cultural contra as camadas populares, haja vista que, seria nela que a cultura dominante ganharia status de geral, no sentido de necessária

a todos, enquanto que a cultura popular seria vista como rudimentar no sentido de primária e pouco elaborada. A essa situação Bourdieu (2007) denomina de “arbitrário cultural”.

Assim, a função do sistema de ensino é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Portanto, longe de ser libertadora, a escola é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares, sendo representada como um instrumento de reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, pois há o acesso desigual à cultura, segundo a origem de classe.

No artigo “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, de 1998, Bourdieu escreve o seguinte:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

A partir do que traz o autor, é possível afirmar que a escola é e continua sendo um agente reprodutor das relações sociais capitalistas, ou seja, legitima a desigualdade, a conservação da ordem social vigente. Para Bourdieu (1999), a escola é um fator de conservação social, visto que exige consciente e inconscientemente dos alunos uma vivência cultural anterior, que se aproxima muito mais dos alunos originários da elite do que dos alunos pertencentes a famílias de pequenos trabalhadores, assalariados e operários.

A partir de estudos, Bourdieu (1999) acentua que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais e, por sua vez, as classes burguesas possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar, conduta, valores. Já as classes trabalhadoras possuem outras características culturais que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classes. E, a escola ignora estas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam este aparato cultural.

Bourdieu (1999), portanto, oferece reflexões sobre o papel da escola na legitimação e reprodução das desigualdades sociais, e também sobre a relação da herança cultural e o desempenho escolar, que contribuem para uma nova compreensão da realidade social. Ao

lado da família, a escola é uma das principais instituições responsáveis pela transmissão do capital cultural.

Contra-pondo-se à ideologia da escola libertadora, Bourdieu buscou demonstrar, em toda a sua obra e, especialmente em “A reprodução”, Bourdieu e Passeron (1970), a contribuição do sistema escolar para a reprodução da sociedade. O sistema de ensino é um dos mecanismos responsáveis pela perpetuação das estruturas sociais, ao lado de outros, como o sistema econômico e nas sociedades modernas, o sistema de ensino contribui com parte importante na transmissão de poder e de privilégios.

De acordo com Bourdieu (1999), a contribuição da escola para a reprodução social ocorre, sobretudo, pelo sancionamento da transmissão familiar do capital cultural. Assim, nas sociedades modernas, a legitimação da herança cultural familiar passa pela escola. E,

[...] ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de Dom, e, ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais. (BOURDIEU, 2003, p. 108).

Bourdieu (1999) afirma que o sistema escolar separa alunos com o capital herdado dos que não o possuem, mantendo, assim, as diferenças sociais preexistentes e contribuindo para que a estrutura social se reproduza. Dado que os capitais, no caso, o capital cultural – são desigualmente distribuídos, é suficiente que a escola nada faça, isto é, continue operando como sempre o fez, a fim de que contribua para a manutenção do *status quo*:

[...] de fato, basta que a instituição escolar permita o funcionamento dos mecanismos objetivos da difusão cultural e se exima de trabalhar, sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem pedagógica, os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar para que a Escola reduplique as desigualdades iniciais e, por suas sanções, legitime a transmissão do capital cultural. (BOURDIEU, 2003, p. 111).

A escola sanciona e legitima a desigualdade existente anterior a ela. Esse é o papel que a escola tem assumido em nossa sociedade. Portanto, o papel da escola tem sido o de ratificar, sancionar e transformar em mérito escolar heranças culturais provenientes da família, conforme ressalta o referido autor (1999).

Portanto, no texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, Bourdieu (1999), rompe com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e critica o mito do ‘dom’, desvendando as condições sociais e culturais que permitiriam o desenvolvimento desse mito, desmontando, também, os mecanismos por meio dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar.

A escola explora a relação com o saber, em detrimento do saber em si mesmo, mostrando como os estudantes provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras da cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, tensa, esforçada, enquanto para os alunos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pela desenvoltura e facilidade verbal. Ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, conscientemente ou não, esse modo de aquisição e uso do saber.

De acordo com Bourdieu (1998, p.53),

[...] para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, 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. 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.

Com estas ideias, Bourdieu (1998) afirma que, as aspirações, tentativas e desejos de crescer e ascender socialmente não dependem apenas de sua própria "vontade", ou de sua família. Há práticas conscientes, objetivas, planejadas e articuladas sobre o meio escolar, que fazem as famílias das classes populares interiorizam a ideia de que "isso não é para nós". Este pensamento é reforçado pela própria estatística que mostra a estas famílias, que a chance do êxito de seus filhos é mínima. Por isso, é compreensível que a crença de que as escolas podem trazer ascensão social, é mais absorvida, mais contundente e forte nas famílias burguesas. Pois eles acreditam e sabem que suas chances são de fato, mais concretas e reais.

Somos levados, então,

[...] a reconhecer a ‘rigidez’ extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos

bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural. (BOURDIEU, 1999, p. 64).

Conforme observado, a desigualdade social manifesta-se no âmbito do sistema escolar devido à grande diferenciação entre as escolas e também no agrupamento interno nelas apresentadas. E, na perspectiva de Bourdieu, é necessário considerar de maneira crítica o capital cultural transmitido e valorizado pela escola. E, ao mesmo tempo, desenvolver a sensibilidade ao tipo de capital cultural das famílias das crianças, seus modos de aquisição e transmissão e suas implicações no êxito e no fracasso escolar.

Bourdieu, em suas obras *A reprodução* (1970) e *Os Herdeiros* (2014b), nos permite refletir que, na escola propaga-se a cultura dominante e o professor transmite a mensagem a todos por igual, porém, somente os que entenderiam seriam aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar e, como resultado escolar, os alunos seriam analisados com diferenças de capacidades.

Sendo assim, a escola deveria fornecer a educação para todos os indivíduos, proporcionando-lhes instrumentos que pudessem garantir sua liberdade e, também, sua ascensão social. Nesse sentido, é possível afirmar que a escola não trata cada aluno de maneira adequada a suas necessidades, ou seja, há um tratamento igual – baseado no modelo da cultura formal das classes superiores – que reproduz as desigualdades já existentes tanto nas condições simbólicas quanto nas condições materiais.

De acordo com o Bourdieu (1990), o indivíduo é agente ativo que, embora não seja um sujeito transcendental, é criativo, sofrendo a determinação das estruturas sociais e, ao mesmo tempo, sendo parte e determinante delas. Para o referido autor, o conceito que concretiza o entendimento acerca da relação indivíduo-sociedade, é o de *habitus*: “[...] o sociólogo descobre a necessidade, a coação das condições e dos condicionamentos sociais, até no íntimo do ‘sujeito’ sob a forma do que chamo de *HABITUS*” (BOURDIEU, 1990, p.28). O *habitus* é o que permite aos indivíduos fazer escolhas, tomar decisões, agir adequadamente numa grande variedade de situações sem nem mesmo ter consciência disso. O *habitus* consiste em um conjunto de percepções, valores que auxiliam o indivíduo a circular, tanto física quanto simbolicamente, no espaço social.

Segundo o autor, o capital cultural consiste num princípio de diferenciação quase tão poderoso como o do capital econômico, uma vez que uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução.

Neste aspecto, encontrei a ideia de capital cultural como sendo o saber socialmente valorizado. Para Bourdieu (1979), a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais.

O capital cultural é constituído por um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo pela família e pela escola, além de outros agentes socializadores, que criam no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento frente às práticas educativas, conforme Setton (2003).

Capital cultural é todo o acúmulo de conhecimento que temos, e que foi recebido a partir da sua situação social, ou seja, sua posição em uma determinada classe social. Um dos fatores de constituição do capital cultural é a herança cultural, que é responsável pela diferença inicial das taxas de êxito das crianças na escola. De acordo com Nogueira e Nogueira (2009, p. 35), para referir-se ao “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural”. Por meio deste conceito fala sobre “bens” que possuímos, como a capacidade do uso adequado da língua culta, situação que nos traz “uma série de vantagens sociais” e que “funciona como uma moeda (um capital) que propicia [...] uma série de recompensas”.

Segundo Bourdieu (1998), o nível cultural de cada família, levando em conta os pais e outros parentes próximos, está diretamente ligado ao sucesso ou fracasso escolar do jovem, assim como ao tamanho da família – se é grande ou pequena. Para o autor, os diplomas são “títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento”. (BOURDIEU, 1990, p. 163). Para Bourdieu (1998), “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”.

Assim, os alunos de famílias que possuem poder aquisitivo maior já chegam à escola com vantagens culturais em relação aos demais, pois durante a trajetória de suas vidas, sob o agir do grupo social ao qual estão inseridos, desde a infância, desenvolvem-se pensamentos, ideias, opiniões, preferências e gostos ao ter acesso a determinados locais, como: cinema, teatro, shows, viagens, bem como os códigos linguísticos, culturais. Até mesmo atitudes e posturas que são valorizados pelo sistema de ensino e pela sociedade em que vivemos. Toda esta herança cultural atua e varia de acordo com a classe social.

Portanto, se para as crianças que vêm de famílias mais abastadas a escola seria uma espécie de continuação da educação familiar, mas, para outras crianças, que tiveram um nível de capital cultural baixo, a educação escolar passa a ser algo estranho, distante e difícil de

aprender e decodificar. As cobranças da escola como, falar e escrever bem, ter boa educação, ser intelectualmente curioso, só é possível se atendido para quem foi previamente socializado nesses mesmos valores na família. Isso justifica a afirmação de que a posse do capital cultural favoreceria o êxito escolar. “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança.” (BOURDIEU, 1999, p. 42).

Ainda segundo Bourdieu (1999), esses valores implícitos transmitidos ou por influências diversas que são provenientes do meio familiar e cultural no qual estão inseridos, certamente farão com que os alunos possuam maior rendimento escolar, e assim tenham maiores chances de chegar ao ensino superior:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1999, p.41-42).

Tudo isso vem desmistificar a crença no ‘dom’ ou das qualidades naturais, ao revelar todos esses mecanismos que estão por detrás do êxito escolar dos alunos provenientes das famílias das classes consideradas cultas.

Bourdieu (1999) ressalta que o *ethos* colabora para determinar os comportamentos dos alunos diante da escola. Mostra ainda que as vantagens ou desvantagens sociais irão favorecer em longo prazo as vantagens e desvantagens escolares.

Portanto, o capital cultural age principalmente quando se observa que a família possui pessoas diplomadas, o que influencia de forma significativa no desempenho escolar dos filhos. A ação do contexto familiar resulta no êxito escolar dos mesmos. Existem casos de jovens que apresentam sucesso escolar mesmo com nível de classe desigual. Estes são considerados os ‘improváveis’. É claro que um jovem de classe alta está muito mais preparado do que um jovem da mesma idade, de classe média ou baixa.

Desta forma, a escola está reservada a manter as desigualdades sociais ao invés de ser um meio de superação, excluindo os já excluídos e favorecendo os já favorecidos e por certo estamos falando de hegemonia.

Os jovens que já nascem e vivem no meio cultural de classe privilegiada, que é a cultura que a escola acolhe para o seu sistema de produção e exigência de aprendizado, Bourdieu (1999, p.45), os conceitua como ‘Os Herdeiros’: “Eles herdaram também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.”

Eles são os herdeiros porque é na escola que a educação que já possuem na família e em seu convívio social se torna legitimada, documentada e recompensada, orientando-os para a manutenção deste saber elitizado em posições elitizadas. Portanto, conservando sempre as suas posições de classe e impedindo, simultaneamente, o acesso às demais classes, não detentoras e não usufruidoras desta cultura própria da classe dominante de conquistar este saber. Para as demais classes, o saber escolar lhes é estranho, alienante e, sem essa familiaridade concreta, só a muito custo é possível assimilar este saber alheio à sua realidade.

Bourdieu (1999) aponta outro conceito a ser esclarecido, o de *violência simbólica*, que é uma forma de violência não percebida nem pelo agressor nem pelo agredido. Ambos a tomam como um fato externo, natural, sem relação com qualquer sistema e, por fim, evidente e inquestionável, e por isso permanece.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), existe uma violência inerente e inevitável, a violência da educação, já que, para eles, toda ação pedagógica é uma forma de *violência simbólica*, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder.

No que diz respeito à escola, a *violência simbólica* está em valorizar e exigir uma cultura arbitrária e específica e torná-la universal, ferindo as demais culturas correspondentes às demais classes, e excluindo-as do saber a ser desejado, aprovado e legitimado.

Na prática, o aluno com êxito e o aluno frustrado, por causa da *violência simbólica* não percebida, atribuem a si mesmos o sucesso e/ou o fracasso escolar, não conseguindo identificar as verdadeiras relações que permeiam os sistemas de ensino.

Ainda no entendimento de Bourdieu (1999, p.60),

Verifica-se que as vantagens e desvantagens são cumulativas. Assim, são os mesmos indivíduos que têm oportunidades mais numerosas, mais duradouras e mais extensas de frequentar museus, por ocasião de giros turísticos os que são também dotados da cultura, sem a qual as viagens turísticas não enriquecem em nada (ou somente por acaso e sem maiores consequências) a prática cultural.

Sendo o campo escolar, na perspectiva de Bourdieu, um mercado no qual do lado da “oferta” estão assegurados os mecanismos institucionais de reprodução social, e do lado da “procura” estão os usos diferenciados da instituição, pelas diversas classes sociais, justifica-se tal relação pragmática e instrumental.

Assim, neste estudo, com o intuito de analisar a relação estabelecida pelas famílias de camadas populares com o processo de escolarização, em contraste com as famílias de elite, procurarei definir que características estão presentes nas famílias de classe popular e como se expressam a presença nas trajetórias escolares de seus filhos e a diferenciação do sentido que adquire o processo de escolarização para os jovens. Para tanto, será pertinente tecer considerações sobre as estratégias e trazer algumas conceituações importantes para o entendimento de como se dá essa relação.

2.3 Família, estratégias educativas e jovens

Apresento as noções de estratégias educativas, com base na perspectiva teórica bourdieusiana e de seus interlocutores. Estas nortearão a discussão, pois encerrar o período de escolarização torna-se um importante momento na vida dos estudantes, já que possibilita a ampliação de seus capitais cultural e social. O capital social diz respeito à rede de relações que o agente desenvolve a partir dos interesses e da fração de classe à qual pertence e o capital cultural diz respeito ao modo como o agente se relaciona com bens culturais.

A busca por boas escolas justifica-se pela ideia de que “[...] o fato de exigir determinado diploma pode ser a maneira de exigir, efetivamente, determinada origem social.” (BOURDIEU, 2007, p. 98). Dessa forma, Baldino e Cavalcante (2014) apontam que uma das primeiras estratégias desenvolvidas pelas famílias para que seus filhos obtenham sucesso escolar passa pela escolha da escola.

De acordo com Bourdieu (2007), antes que o agente tenha uma clareza sobre seus projetos futuros, relacionados, por exemplo, à escolha de sua profissão, a família de classe média toma essa responsabilidade para si, idealizando possíveis caminhos que o estudante possa percorrer e desenvolver. Assim, uma série de estratégias a fim de possibilitar a trajetória é imaginada. As estratégias não são ações conscientemente idealizadas pelas famílias.

Com a noção de estratégia, ele [Bourdieu] faz referência não à perseguição intencional e planejada em direção a fins calculados, mas ao desenrolar de linhas objetivamente orientadas que obedecem à regularidade e formam

configurações coerentes e socialmente inteligíveis, ainda que não sigam qualquer regra consciente ou não visem a objetivos premeditados, colocados como tais por uma estratégia. (LOYOLA, 2002, p. 84).

O desenvolvimento de estratégias tem como objetivo a manutenção e a mudança da posição de classe social. Os pais preocupam-se com as condições de sobrevivência que seus filhos terão no futuro, dessa forma, buscam na escolarização a possibilidade de uma boa formação e futuramente uma boa colocação profissional no mercado de trabalho. As famílias de camadas populares buscam, além de boas escolas, algo que poderíamos designar de reforço escolar, como por exemplo, cursinhos pré-vestibulares, aulas de línguas estrangeiras, cursos de artes, professores particulares.

Essas atividades que acontecem fora do espaço escolar, mas que são parte importante da formação dos jovens que são pensadas e até mesmo organizadas por seus pais, buscam ampliar os capitais culturais e sociais de seus filhos por meio do capital econômico que possuem.

Suas ações visando estimular o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos, levando-os à constituição de habilidades julgadas necessárias à sua vida futura, mas também a seu bem-estar presente. Para isso, organizam uma programação intensa e contínua que estrutura o tempo extraescolar (aulas de artes, de idiomas, esportes, etc.) e que é parte integrante de uma lógica de criação dos filhos que Lareau denomina de “cultivo orquestrado”. (NOGUEIRA, 2012, p. 118).

Essa organização das atividades extraescolares é o que Nogueira (2012) denominou cultivo orquestrado, pois refletem as necessidades dos estudantes e as expectativas dos pais para seu futuro.

Todo esse conjunto de investimentos destacados – que vão das práticas de acompanhamento da vida escolar às ações de internacionalização dos estudos, passando pela força das estratégias de escolha do estabelecimento de ensino – configuraria, segundo um grupo de sociólogos, uma tendência contemporânea de transição da meritocracia a uma parentocracia. (NOGUEIRA, 2012, p. 120).

Os jovens de camadas populares não são mais os únicos responsáveis por seu sucesso escolar, eles contam com a ajuda de seus familiares, mesmo que não percebam essas ações. As atividades relacionadas ao processo de escolarização contribuem para a garantia de uma

boa formação, que não dependerá somente de uma boa instituição de ensino, mas de um conjunto de práticas de estudos que ocorrem fora do espaço escolar.

A situação dos jovens de camadas populares no espaço social é inteiramente outra: embora existam esperanças de agregar capitais pela via escolar, suas estratégias escolares são mais difíceis, tendo em vista que, regularmente, não encontram em casa apoio material, nem sentido cultural para os estudos; suas chances objetivas de êxito são baixas. Isso deve ser creditado não a características inerentes a esses agentes, mas sim ao fato de que a posição social ocupada e as disposições, produto e condição dessa posição (tanto deles quanto de suas famílias), não os autorizam a maiores ambições simbólicas.

Viana (2000), ao investigar as trajetórias escolares e as condições que possibilitaram o acesso e a permanência na universidade de jovens provenientes de camadas populares, nos dá mostras de que, para os jovens e as famílias de camadas populares, não existe *a priori* um planejamento, um projeto voltado especificamente para tal finalidade. Para a autora, “as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre facilmente visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim”. (p. 58).

De acordo com Portes (2000), o sucesso dos jovens de camadas populares não é proveniente apenas de ações desenvolvidas pelos membros das famílias dos jovens, mas também é devido à interferência de instituições ou sujeitos, tais como outros familiares, vizinhos, amigos e professores, que detêm um conhecimento das possibilidades escolares e materiais de existência que acompanham estes jovens.

O autor chama a atenção para o fato de ser o trabalho escolar complexo, tornando-se de difícil compreensão e generalização.

[...] esse trabalho se dá em um tempo próprio, muitas vezes estabelecido pelas condições materiais de existência e da constituição histórica das famílias das camadas populares, quase sempre marcado pelo desconhecimento da estrutura e do funcionamento dos sistemas escolares por parte dessas famílias, além da evidente ausência de um capital escolar. (PORTES, 2000, p. 63).

Portanto, é possível inferir que tais ações não se tornam uma garantia de sucesso no ensino superior. Assim como demonstra Portes (2000), a preocupação de muitas famílias é de ordem material. Segundo ele, é fato que “as ações desses estudantes, em seus diferentes campos de atuação, serão marcadas muito de perto pelas necessidades materiais” (p. 64).

Quanto às formas específicas de investimento das famílias de camadas populares no processo de escolarização de jovens, contrariando a ideia de que o sucesso escolar está diretamente ligado a superinvestimentos familiares, Viana (2000) aponta que existem formas específicas de presença familiar no processo de escolarização desses jovens. Estas formas tornam a relação das famílias de classe popular bem diferenciada das estratégias empreendidas pelas camadas médias e elites em seu relacionamento com a escola. Segundo a autora, são “diferenças finas” (p. 58) que assumem importante significação nas trajetórias pesquisadas.

Para os familiares, e especialmente para os jovens, conciliar as novas exigências escolares com o mundo manifestado por alguns jovens em relação à escola, é o mesmo que se sentirem solitários, estranhos em um mundo social bem diferente de suas origens e vivências, onde a linguagem, a maneira de se portarem e se vestirem, enfim, seu *habitus*, no sentido proposto por Bourdieu, é rejeitado pelo contexto escolar no qual estão inseridos. Assim, diante destes e de outros complexos momentos de fragilidade afetiva, as intervenções familiares tornam-se fundamentais para que o jovem seja capaz de prosseguir em seus estudos e cresça subjetivamente.

O sucesso escolar para estes jovens é menos provável do que o fracasso por fatores de ordem econômica e social. O fator cultural joga de maneira determinante, uma vez que a bagagem cultural que trazem é distante da cultura legitimada pela escola. Os baixos investimentos no processo de escolarização se justificam por não haver garantia de retorno e, também, pelo fato de quando, e se este vier, poderá, por fatores sociais, não ser suficiente para elevar o nível socioeconômico da família.

Para Nogueira e Nogueira (2006), as famílias de camadas populares tenderiam a “adotar o que Bourdieu designa como ‘liberalismo (permissiveness)’ em relação à educação da prole” (p. 73), porque, pelas razões expostas, não haveria um acompanhamento sistemático da vida escolar dos filhos, nem uma cobrança intensiva em relação ao sucesso deles.

A análise feita até o momento me possibilita considerar que: o acúmulo de capitais que a família possui permite que ela obtenha diversos tipos de informações sobre a instituição de ensino que pretende para seu filho. Assim sendo, o capital cultural possibilita que a família obtenha informações a partir do acesso a diversas mídias.

O capital social possibilita que essa família desenvolva relações com outros agentes pertencentes à mesma fração de classe e que possuem objetivos semelhantes ao pensarem a escolarização de seus filhos. Mas, é o capital econômico o que irá efetivar a entrada e a permanência desses agentes em escolas consideradas de prestígio. As estratégias que as

famílias desenvolvem a partir do modo como elas operam os capitais possuídos possibilitam ao agente ter acesso às diversas práticas que ocorrem fora do espaço escolar e servem como um complemento para o processo de escolarização. Observa-se, assim, um crescimento do mercado escolar, que resulta em uma maior participação da família na trajetória escolar de seus filhos, considerando que é ela a organizadora e fomentadora dessas atividades para os jovens.

2.4 Caracterização dos jovens da Pesquisa

Os jovens pesquisados estudam em uma escola privada da cidade de Goiatuba – GO, onde cursam do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, cujos perfis se adequavam aos objetivos propostos no projeto de pesquisa. Foi aplicado um questionário⁷ socioeconômico que abordava questões necessárias para as análises das trajetórias escolares dos jovens bolsistas. Dos 24 jovens bolsistas com 100%⁸ e/ou 50%⁹ de desconto, 08 foram sorteados aleatoriamente na biblioteca da escola, no período matutino para a realização das entrevistas, que foram marcadas posteriormente pela pesquisadora. Todos os jovens são solteiros, não trabalham e estudaram da educação infantil até o ensino fundamental na rede pública de ensino.

A primeira jovem entrevistada foi a Ana Luíza, do 2º ano¹⁰. Tem 16 anos, nasceu em Goiatuba (GO), se considera branca, mora em uma casa da prefeitura, onde existe a horta comunitária da cidade. A prefeitura cedeu a moradia para o pai cuidar da horta. Na residência mora com a irmã mais velha, que já cursa o ensino superior, e os pais. A mãe é funcionária pública (telefonista) e o pai se considera autônomo. Os pais possuem o Ensino Médio completo e nasceram em Goiatuba - GO. A jovem teve a trajetória de escolarização da educação infantil até o nono ano na Rede Pública de Ensino. Começou na escola privada somente a partir do primeiro ano do Ensino Médio, quando foi contemplada com a bolsa escolar de 100%.

A segunda jovem selecionada para a entrevista foi a Cássia, do 3º ano. Tem 17 anos, nasceu em Goiatuba (GO), é solteira, se considera parda, mora no bairro setor Oeste. Mora com a mãe. Os pais são separados. A mãe e o pai trabalham como atendentes farmácia. Os pais possuem o Ensino Médio completo. A jovem teve a trajetória de escolarização da educação infantil até o nono ano na Rede Pública de Ensino. Começou na escola privada somente a partir do primeiro ano do Ensino Médio, quando foi contemplada com a bolsa escolar de 100% e desistiu depois de um ano e voltou para a Rede Pública de Ensino.

A terceira jovem a ser entrevistada foi a Bianca, do 2º ano. Tem 17 anos, nasceu em Goiatuba (GO), e mora no bairro popular Almirante Vargas com a mãe, que é Funcionária Pública e trabalha no setor de

⁷ Apêndice A em anexo.

⁸ Gráfico 10: Dados da secretaria da escola.

⁹ Gráfico 11: Dados da secretaria da escola.

¹⁰ Conforme normas éticas da pesquisa, os nomes foram trocados para preservar a identidade dos entrevistados.

arrecadação. A mãe é viúva e possui o Ensino Médio completo. Bruna se considera parda e não tem irmãos. Teve a sua trajetória da escolarização da educação infantil até o nono ano na Rede Pública de Ensino. Começou na escola privada somente a partir do primeiro ano do Ensino Médio, quando foi contemplada com a bolsa escolar de 100%.

A quarta jovem a participar da pesquisa foi Yeda, do 3º ano. Tem 17 anos, nasceu em Uberlândia-MG, se considera parda, tem uma irmã que também é bolsista da mesma escola, no 2º ano. Mora no bairro central com os avós, a mãe e a irmã. Os pais são separados. O pai é funcionário público, possui o Ensino Médio completo. A jovem não tem uma boa relação com o pai, que é muito ausente. A mãe possui o ensino superior completo e trabalha como caixa em um supermercado. Yeda teve a sua trajetória da escolarização da educação infantil até o nono ano na Rede Pública de Ensino. Começou na escola privada somente a partir do primeiro ano do Ensino Médio, quando foi contemplada com a bolsa escolar de 100%.

A quinta jovem entrevistada foi Maria Clara, do 2º ano C. Tem 16 anos, nasceu em Goiatuba (GO), se considera branca. Maria Clara mora no setor Central com os pais, que têm união estável, e um irmão que acabou de se separar da esposa. O pai possui Ensino Médio completo, é carreteiro. A mãe possui ensino superior completo, é professora, mas está desempregada. A jovem teve a sua trajetória da escolarização da educação infantil até o nono ano na Rede Pública de Ensino. Começou na escola privada somente a partir do primeiro ano do Ensino Médio, quando foi contemplada com a bolsa escolar de 50%.

A sexta jovem entrevistada foi Isaura, do 2º ano. Tem 16 anos, nasceu em Goiatuba (GO), se considera parda. Mora no setor central com a irmã mais velha e a mãe, que trabalha como cabeleireira e se separou do pai da jovem, mas mora no fundo da casa em um barracão. Os pais possuem o Ensino Médio completo. O pai é eletricitista autônomo. A jovem teve a sua trajetória da escolarização da educação infantil até o nono ano na Rede Pública de Ensino. Começou na escola privada somente a partir do primeiro ano do Ensino Médio, quando foi contemplada com a bolsa escolar de 100%.

A sétima jovem a ser entrevistada foi a Dalva, do 2º ano C. Tem 16 anos, nasceu em Goiatuba (GO), se considera parda. A jovem mora no setor central com a mãe, os avós e uma irmã. Os pais são separados. Não tem muita proximidade com o pai, que é restaurador. A mãe é do lar. Os pais possuem o Ensino Médio completo. Os avós ajudam na educação da jovem. Dalva teve a sua trajetória da escolarização da educação infantil até o nono ano na Rede Pública de Ensino. Começou na escola privada somente a partir do primeiro ano do Ensino Médio, quando foi contemplada com a bolsa escolar de 100%.

O oitavo e último jovem entrevistado foi o Ítalo, do 2º ano. Tem 17 anos, nasceu em Uberlândia (MG), se considera pardo. Mora com os avós e a mãe no bairro popular. A mãe possui o segundo grau completo, trabalha como recepcionista e é natural de Uberlândia (MG). Ítalo não tem contato com o pai. Os avós são aposentados e naturais de Goiatuba (GO). O avô também trabalha como guarda na rodoviária da cidade com um contrato temporário pela prefeitura. O jovem teve a trajetória de escolarização da educação

infantil até o nono ano na Rede Pública de Ensino. Começou na escola privada somente a partir do primeiro ano do Ensino Médio, quando foi contemplado com a bolsa escolar de 100% e desistiu depois de um ano e voltou para a Rede Pública de Ensino.

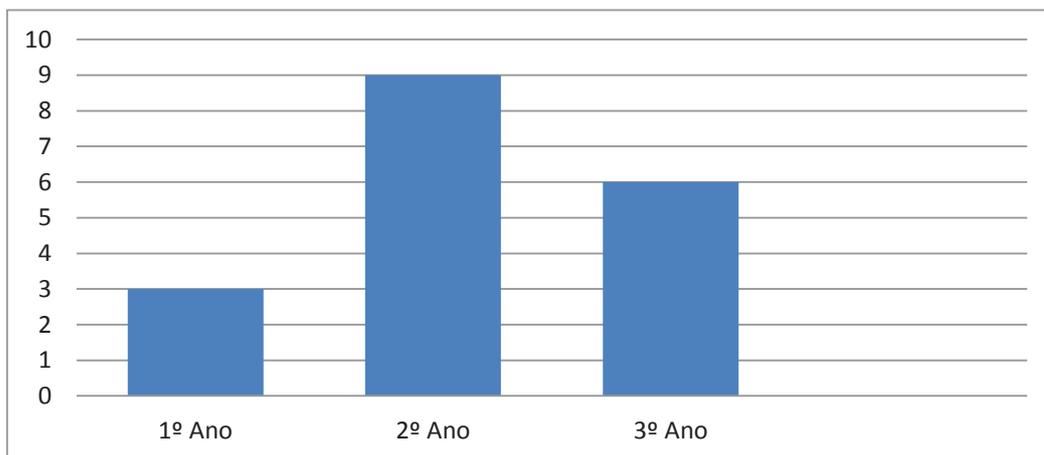
Estes jovens, apesar das condições materiais de existência, cujos pais possuem nível médio de escolaridade, realizam trabalhos sem qualificação formal, apresentam uma trajetória escolar sem descontinuidade. O desempenho escolar satisfatório pode ser entendido como uma forma de rompimento com a reprodução social e escolar, pois grande parte dos pais acreditam na escola para a melhoria do futuro dos seus filhos.

Nogueira (1991) identificou elementos característicos da relação entre diferentes classes sociais, considerando suas diferenças internas, e a escola por meio de trajetórias escolares. De acordo com a autora, as classes populares são marcadas por uma relação contraditória, pois ao mesmo tempo em que expressam sentimento de rejeição e distanciamento em relação à escola, depositam nela expectativas de promoção social.

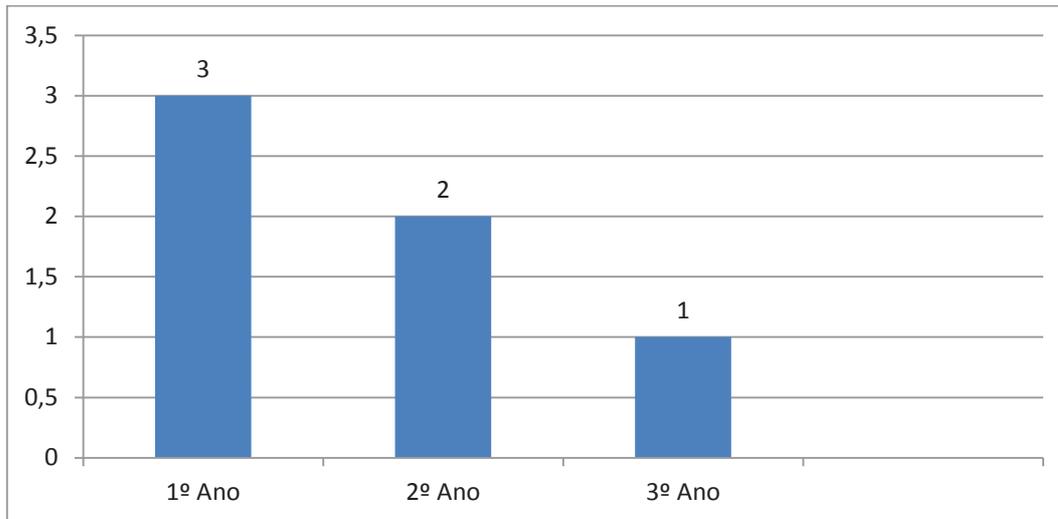
Portanto, acredito ser possível vislumbrar certa proximidade no volume de capital cultural incorporado pelos jovens, advindo das trajetórias escolares e familiares. Tal constatação advém da relação estabelecida pelos pais dos jovens e dos próprios jovens bolsistas na escolha da escola.

Ademais, apresento os gráficos da pesquisa com informações inerentes ao desenvolvimento de pesquisa de campo.

Gráfico 10: Quantidade de alunos do Ensino Médio com bolsa de 100%

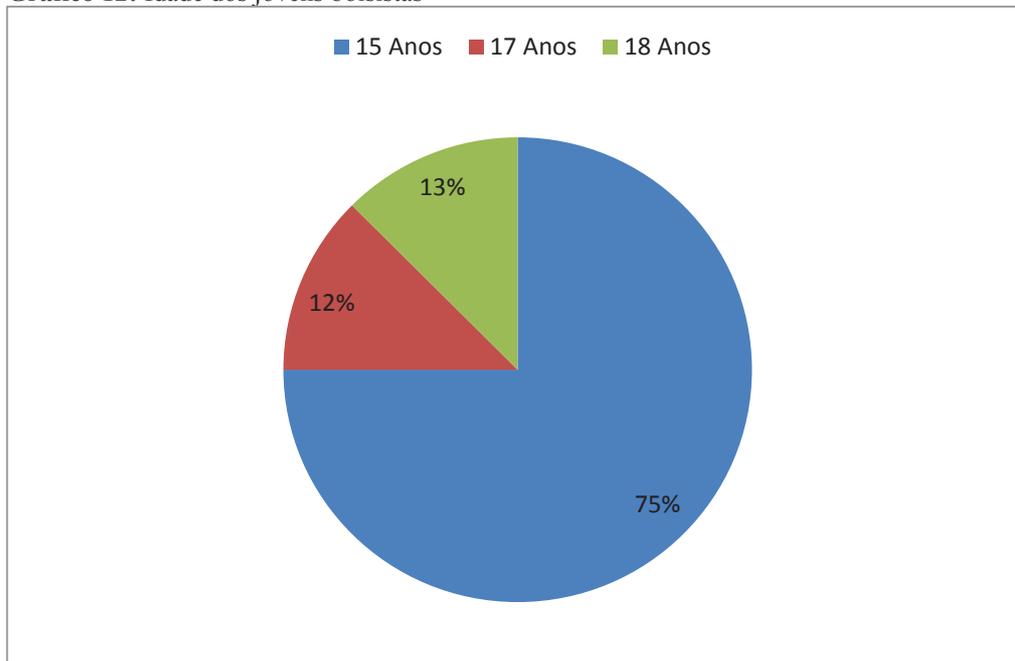


Fonte: Dados de pesquisa de campo (2018).

Gráfico 11: Quantidade de alunos bolsistas do Ensino Médio com bolsa de 50%

Fonte: dados da pesquisa de campo (2018).

De acordo com os dados disponibilizados pela secretaria da escola é possível averiguar que o percentual de jovens com bolsa de 100% é maior no 2º ano com 09 jovens, no 3º ano 06 jovens e no 1º ano 03 jovens (Gráfico 10) e jovens com bolsa de 50% é maior no 1º ano. (Gráfico 11). Por intermédio dessa parcela de jovens foi possível analisar as estratégias de permanência e as trajetórias escolares dos jovens bolsistas que serão apresentadas no decorrer das análises.

Gráfico 12: Idade dos jovens bolsistas

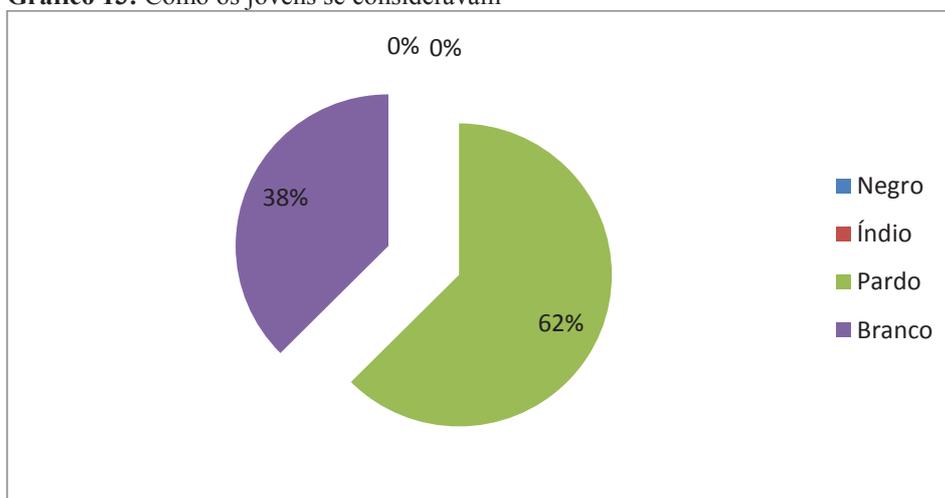
Fonte: Dados da pesquisa de campo (2018).

No que diz respeito ao perfil socioeconômico, os 08 jovens bolsistas entrevistados estão dentro da faixa etária (15-18 anos) que os define como jovens – a mesma estabelecida pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 que institui o Estatuto da Juventude (BRASIL 2013), quando jovens estudantes.

Portanto, entendo, como Peralva (1997), que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação e, como Dayrell (2003) que vê a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é impactado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares.

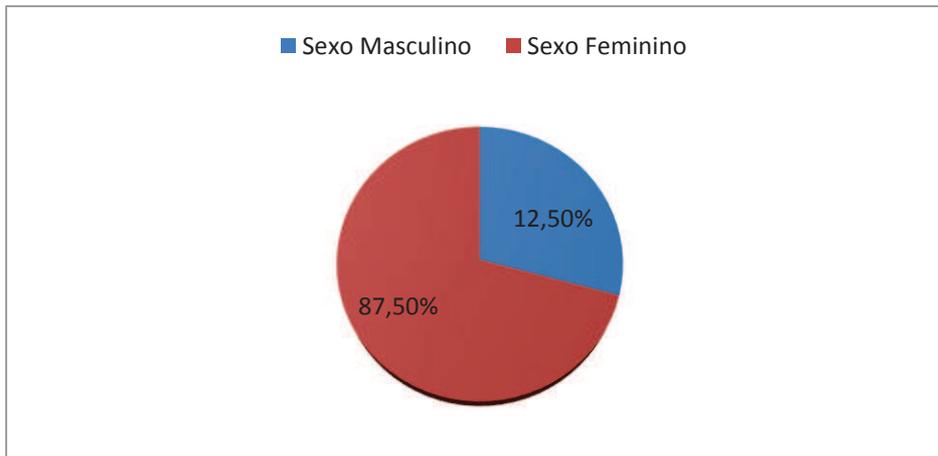
Gráfico 13: Como os jovens se consideravam



Fonte: dados da pesquisa de campo (2018).

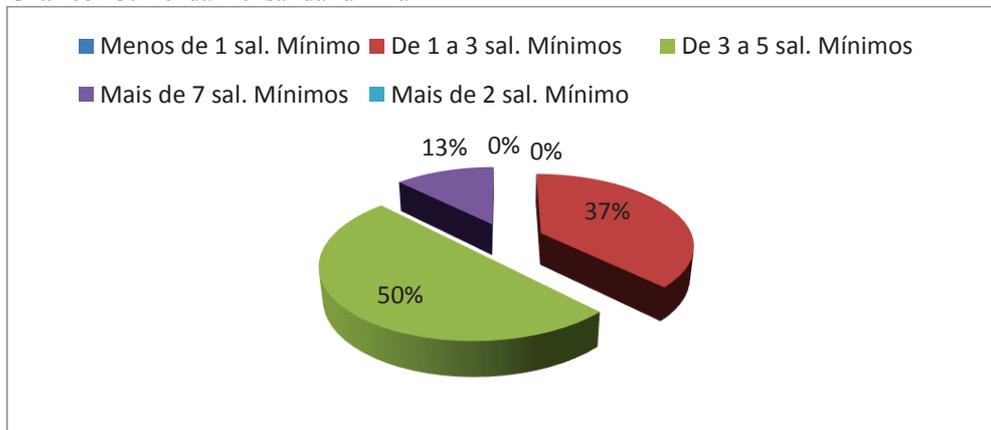
O gráfico 13 mostra o percentual de jovens bolsistas que se consideram pardos (62%) e brancos (38%).

Outro fator interessante diz respeito aos dados coletados, visto que dos 08 bolsistas entrevistados o número de jovens mulheres é superior 87,50% ao dos jovens homens que é de 12,50%.

Gráfico 14: Representação dos bolsistas por gênero

Fonte: dados da pesquisa de campo (2018).

Os dados apresentados no Gráfico 15 apontam uma renda familiar mensal preenchida no questionário socioeconômico pelos jovens bolsistas para concessão das bolsas escolares, mas os jovens bolsistas não tinham certeza do real valor da renda da família quando confirmado nas entrevistas.

Gráfico 15: Renda mensal da família

Fonte: dados da pesquisa de campo (2018).

A categoria socioeconômica das famílias dos jovens bolsistas é um dos quesitos importantes a serem discutidos, de acordo com Bourdieu (2007),

Portanto, o autor ofereceu reflexões sobre o papel da escola na legitimação e reprodução das desigualdades sociais e também sobre a relação da herança cultural e o desempenho escolar, que contribuem para uma nova compreensão da realidade social, por meio de mudanças no modo de se pensar a ação social. A escola complementa o trabalho iniciado pela família, reforçando o aprendizado que o indivíduo adquiriu em seu seio familiar

por meio de mecanismos implícitos e regras não assumidas, tendendo assim a uma reprodução e legitimação de desigualdades sociais e não uma igualdade de oportunidades.

Não há dúvidas de que a busca por maiores níveis de qualidade da educação e de redução das desigualdades nos resultados de desempenho dos jovens do Ensino Médio constitui discussões e mudanças do sistema de educação brasileiro, assim como a garantia a todos das mesmas oportunidades. Embora haja esse foco, a pesquisa sociológica apresenta um panorama teórico-conceitual e de pesquisa empírica que demonstram a existência de grandes diferenças entre as instituições de ensino no que se refere ao desempenho dos alunos e equidade, conforme sinaliza Barbosa (2009).

Ao se esboçar o nível socioeconômico dos jovens bolsistas, determina-se uma parcela dessa diferenciação. Entretanto, as diferentes condições de escolarização produzem trajetórias escolares que impactarão significativamente no acesso aos bens sociais e ao mundo do trabalho. É presumível detectar outros fatores causadores de variações neste plano como as políticas públicas, as condições materiais da escola, a formação dos professores, entre outros, como também pensar em formas que propiciem o aumento da eficácia escolar. Mas, conforme Barboza (2006) é de extrema importância a consideração de que há grande variação nos resultados entre as turmas e os jovens nas turmas.

Desse modo, é possível que a categoria socioeconômica possa contribuir com as desigualdades sociais no interior da escola o que sugere pesquisas que produzam conhecimento sobre a temática abordada nesta pesquisa.

2.5 As famílias dos jovens e as estratégias familiares para a escolarização dos filhos

Na teoria dos campos, o conceito de estratégia é fundamental para a sua compreensão. Segundo a teoria de Bourdieu (2004), os campos são entendidos como espaços de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos, permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas e consensos entre os diversos agentes, os quais, dispostos hierarquicamente, utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio desses bens como formas de autoridade, legitimidade e prestígio, como aponta Canesin (2002). Segundo Bonnewitz (2003), a teoria de campo analisa a sociedade como um espaço formado de campos entrecruzados por confrontos entre frações de classes.

Os campos, assim, obedecem a uma hierarquia que está em consonância com suas condições simbólicas e materiais de existência. Os agentes sociais, para adentrarem e permanecerem nesses campos, precisam aprender as estratégias, os jogos de poder que estão ligados e dependentes do capital cultural de suas famílias. Nesse sentido, cada fração de

classe, em um determinado campo, possui uma herança cultural, *habitus* e estilos de vida.

De acordo com Baldino e Cavalcante (2014), a estratégia apontada por Bourdieu é entendida como a capacidade dos agentes, em diferentes campos sociais, de participar do jogo a fim de apropriar-se de distintos capitais ou de mantê-los, os quais se convertem simbolicamente em um conjunto de direitos garantidos a todos.

Portanto, o conceito de estratégia em Bourdieu (1998) compreende o pressuposto de que esses jovens empreenderam algumas práticas, assim como suas famílias, e ações, na tentativa de superar situações difíceis a que foram submetidos durante o processo de escolarização. Escolhas que podem ser desde ações extremamente calculadas e racionais, chamadas pelo autor de “objetivamente orquestradas”, até práticas de ajustes emergenciais e sem planejamento. Práticas de curto prazo e de curto alcance que, segundo o referido autor, funcionam, especialmente, para as camadas populares, como uma estratégia puramente defensiva, em resposta às difíceis condições objetivas de existência.

Sobre as famílias dos jovens pesquisados, observa-se que o grau de instrução dos pais, é em sua maioria, nível de escolarização do Ensino Médio. Assim, ingressar em um curso superior é romper com o círculo social familiar que demanda do jovem estudante e da família um posicionamento diferente daquele que, até então, vem se sobressaindo.

No que se refere à escolarização dos pais, sete entrevistados possuem Ensino Médio completo, o avô, Ensino Médio incompleto. Quanto às mães, duas possuem ensino superior e seis, Ensino Médio completo. As profissões que os pais desenvolvem estão ligadas ao comércio, como autônomo, atendente, funcionário público, carreteiro, eletricitista, restaurador e o avô, que é aposentado. As mães dedicam-se ao comércio, professora, funcionária pública, recepcionista, cabeleireira e serviços do lar.

Na pesquisa realizada com as famílias dos jovens bolsistas do colégio, observa-se que não traçaram esse percurso de escolha da escola na qual seus filhos viriam a estudar da mesma maneira que acabei de citar, já que foram selecionados para concorrerem à bolsa escolar oferecida pela escola.

Ao longo das entrevistas com os pais dos ex-bolsistas percebe-se que os pais mobilizaram-se fortemente para conseguir manter seus filhos no colégio, o que faz transparecer o processo de escolha, mesmo que diferenciado em relação aos grupos da elite. Os jovens enfrentaram dificuldades para acompanhar o sistema de ensino já imposto pelo colégio. Diante do grande empenho por parte da família em manter os filhos na escola, infere-se que é possível haver a minimização de conflitos que pudessem vir a existir, pois a oportunidade de matriculá-los no colégio poderia ser experimentada como tão importante, a ponto de conduzir as famílias à submissão em relação às regras, lógicas, currículos e metodologias dessa instituição escolar, mesmo que não concordassem com essas.

Ao ser perguntado então para a mãe da jovem Bianca **se diante das dificuldades, em algum**

momento pensou em tirá-la da escola e levá-la para outra escola, respondeu: *“Não! Inclusive as colega de trabalho lá chegaram a me dar conselho: tira porque no ano passado ela passou num... num piscar/ num último apagar das luzes, né?! Então, minhas colega falou: ‘tira, tira!’ Ai eu falei: Gente eu não posso, eu não posso. Então foi assim eu pedi muito a Deus/ foi muita persistência minha e eu pus ela na aula particular e peguei firme, e, assim, conversando muito com ela, todo mundo conversando, ‘Bianca, cê num pode sair’. Ai ela ficou”*.

Ao ser perguntado para a mãe da jovem Maria Clara (Apêndice D), **ao iniciar na escola, a Maria Clara conversava com você sobre as dificuldades que ela tinha?** Respondeu: *“No primeiro momento, a dificuldade foi à socialização. É, num segundo momento, é eu num lembro direito... é disso, mas é algumas disciplinas ela teve que corrê atrás pra se adequá, pra conseguir acompanhar”*.

Ao ser perguntado então para a mãe da jovem Maria Clara **se diante das dificuldades, em algum momento pensou em tirá-la da escola e levá-la para outra escola**, respondeu: *“Não, ela resolveu fazendo amizades. Ela conversa muito”*.

É importante ressaltar que, o modo como a família impacta os jovens muitas vezes foi sutil na entrevista, e não existia necessariamente uma relação de causa e efeito específica entre o sucesso ou o fracasso escolar dos filhos e suas famílias, porém existe, como comprovam os estudos da área de Sociologia da Educação, um processo de transmissão de vantagens e desvantagens de uma geração a outra, que se materializa muitas vezes em sucesso ou fracasso escolar.

Relações entre escolaridade dos pais, renda, tipo de moradia da família e sucesso ou fracasso escolar dos filhos são partes importantes dos processos de persistência das desigualdades sociais e econômicas em nossas sociedades.

Portanto, de acordo com Nogueira (2006), não é possível, no estágio atual das pesquisas em educação, estabelecer relações inequívocas entre o envolvimento familiar na educação escolar e o desempenho favorável dos jovens. Dessa forma, é importante atentar para os efeitos perversos que essa lógica pode causar quando se omitem as diferenças de capital econômico, social e cultural entre diferentes grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar, pois tal análise pode vir a acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e as mães pelo fracasso escolar, conforme pontua Carvalho (2006).

Ao ser perguntado para a mãe da jovem Cássia (Apêndice D), **o que representava para ela ver a filha estudando na escola antes da jovem desistir da bolsa e voltar para a rede pública**, respondeu: *“ ah isso ai pra mim era um orgulho! Nossa, era um orgulho muito grande! Meu sonho! Que agora acabou!”*.

Uma vez que o valor dos filhos para a sociedade é medido prioritariamente pelo seu “valor escolar”, os processos de escolarização adquirem um papel de destaque no seio das famílias.

Outro entrevistado, o avô do jovem Ítalo (Apêndice D), **ao ser perguntado também o que representava para ele ter o neto estudando na escola antes de desistir da bolsa escolar, respondeu:** “*era um sonho dele (avô) ter o neto estudando naquela escola, ‘mais’ ele não conseguiu acompanhar os colegas*”, palavras do avô.

Neste aspecto, Bourdieu (1998, p.41) escreve:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Portanto, posso afirmar que a escola é e continua sendo um agente reproduzidor das relações sociais capitalistas, ou seja, legitima a desigualdade, a conservação da ordem social vigente.

A jovem Ana Luíza (Apêndice D), **ao ser perguntada por que ela estudava na escola, respondeu:** “*Minha mãe sempre quis uma oportunidade de estudo melhor pra mim mais a minha irmã, né?! Ai ela resolveu me colocar lá*”.

Outra jovem, Maria Clara (Apêndice D), **sobre a mesma pergunta** da Ana Luíza, respondeu: “*eu via que o colégio podia me oferecer mais oportunidade do que o colégio público. Que o colégio público talvez não tinha um nível muito bom pro que eu quero!*”

Assim, de acordo com Leão (2006), a média escolaridade dos pais não pressupõe uma desvalorização da educação, isto quer dizer que, a pouca escolaridade dos pais não é tido como um “mantra” que deve ser repetido pelos filhos. Para o autor, há, por parte dos pais, uma valorização quanto à escolarização dos filhos e, por parte dos filhos, um desejo de superar o caminho percorrido pelos pais.

Ao levar-se em conta as diferenças entre estas duas instâncias de socialização (família e escola) é importante considerar que há jovens para os quais a cultura escolar é a cultura de seu próprio grupo social (no qual estão desde que nasceram) e há aqueles para os quais essa cultura é estrangeira ou quase, conforme Almeida (2007); como se espera que ambos apresentem igual domínio dos conteúdos, um deles, evidentemente, será mais exigido, o que

interfere diretamente nas trajetórias de sucesso ou fracasso escolar. Observamos na fala da jovem Bianca (Apêndice D) quando perguntei **se estava satisfeita com o desempenho escolar**, respondeu: “*Fico de recuperação, mas consigo recuperar porque faço reforço com outro professor.*”

Conceitos como o de capital cultural, mostram absoluta relevância para as análises aqui realizadas. A posse de capital cultural, de acordo com o Pierre Bourdieu, é determinante na constituição de uma trajetória escolar bem sucedida e, conseqüentemente, no destino social dos indivíduos.

O conceito de estratégia em Bourdieu (1998) compreende o pressuposto de que esses jovens bolsistas empreenderam algumas práticas e ações na tentativa de superar situações difíceis em que foram submetidos durante o processo de escolarização. Escolhas que podem ser, desde ações extremamente calculadas e racionais, chamadas pelo autor de “objetivamente orquestradas”, até práticas de ajustes emergenciais e sem planejamento, práticas de curto prazo e de curto alcance, que funcionam, especialmente para as camadas populares, como uma estratégia puramente defensiva, em resposta às difíceis condições objetivas de existência.

Os jovens bolsistas da pesquisa pertencem a um espaço social com baixo capital econômico e cultural. Esses diferentes tipos de capital: econômico, social, cultural e simbólico se tornam instrumentos de apropriação e acumulação de vantagens que poderão ser convertidas ou reconvertidas em vantagens, sobretudo de caráter econômico e de prestígio social. “O sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos”. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2006, p. 42).

Bonnewitz (2003, p.67-70) descreve que os agentes procuram sempre manter ou aumentar o volume do seu capital e, logo, manter ou melhorar sua posição social e que os mecanismos de conversação da ordem social predominam em razão da importância das estratégias de reprodução (p. 67). Apresenta ainda cinco *tipologias destas estratégias*:

1. **As estratégias de investimento biológico** – que visam controlar o número de descendentes para garantir um destino pessoal e social em favor dos filhos, a fim de garantir a transmissão dos capitais;
2. **As estratégias de sucessão** – visam garantir a transmissão do patrimônio material entre as gerações com o mínimo de perda possível;
3. **As estratégias educativas** – visam produzir agentes sociais dignos e capazes de receber a herança do grupo, isto é, de transmiti-la, por sua vez, ao grupo;
4. **As estratégias de investimento econômico** – são orientadas para a perpetuação ou para o aumento do capital sob suas diferentes espécies;
5. **As estratégias de investimento simbólico** – são ações que visam conservar e aumentar o capital de reconhecimento.

O conceito de campo permite analisar a sociedade como um espaço formado de campos entrecruzados por confrontos entre frações de classes. Como categoria de análise, a teoria de campos pode ser caracterizada como:

[...] espaços de produção de bens simbólicos permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, disputam o domínio destes bens como forma de autoridade, legitimidade e prestígio. (CANESIN, 2002, p. 99).

Nesse sentido, o conceito de estratégia em Bourdieu se fundamenta a partir de posicionamentos dos indivíduos que no interior dos campos sociais dos quais fazem parte envolvem-se numa constante disputa de poder com outros indivíduos. Os jogadores buscam ora conquistar maior poder ou conservar o que já possuem, portanto, esse conjunto de ações verte para os interesses que os indivíduos consideram mais caros e significantes para a manutenção e permanência de sua existência individual, mas também coletiva.

Posso inferir, portanto, que as trajetórias dos jovens bolsistas têm sido construídas por um conjunto de estratégias familiares de fecundidade e de investimento escolar, dentro das limitações de capital cultural e econômico, que possibilitam o prolongamento da escolarização e, conseqüentemente, a projeção de futuro dos jovens, o que os colocam, de acordo com Baldino & Cavalcante (2014), em uma posição mais elevada no espaço social com o aumento de capital cultural.

A seguir, apresentarei informações que foram coletadas com a mãe da jovem bolsista Bianca (Apêndice D), para refletirmos sobre as estratégias apresentadas.

A entrevista foi realizada na residência da mãe, que é viúva, o que permitiu a observação de alguns aspectos da relação familiar, bem como da casa e do bairro que a família habita. Foi possível perceber que mãe e filha pareciam relacionar-se muito bem, sempre afetuosas e dialogando o tempo todo. Além disso, observei que a casa, embora inacabada, era muito bem cuidada. De acordo com a mãe, quando o pai faleceu ele estava reformando a casa e desde então ela não conseguiu finalizar. A mãe é funcionária pública municipal.

A mãe possui o Ensino Médio e ficou sabendo do processo de seleção das bolsas escolares, por meio de uma amiga. Quando perguntada **como tinha sido a seleção, o preenchimento dos formulários e se tinha sido entrevistada**, respondeu: *Foi! Eu preenchi o formulário, assim, eu já tinha um conhecimento da diretora, na época, assim, há muitos*

anos eh/ eu sou muito amiga da mãe dela, né?! E: ela me viu/ ela viu aquele sufoco, aquele desespero que eu queria a bolsa por tudo, né?! E: te fiz entrevista, eu acho que eu encaixei bem, lá, minha renda financeira; e acho que deu um impurrãozin dela também porque tinha muita gente querendo, era, acho que foi a última/ a última bolsa.

Elza relatou que a trajetória escolar da filha foi sempre cheia de altos de baixos, por causa da doença do pai e quando foi mudar da escola pública para a escola privada foi outra luta. Quando perguntada **se a filha conversava sobre as dificuldades que ela tinha na escola**, respondeu: *A minha filha, de começo, ela não queria ir pra lá/ até hoje ela não gosta. Ela não queria ir pra lá de jeito nenhum porque, inclusive quando eu consegui a bolsa, eu tinha matriculado ela no colégio estadual, e a turma dela todinha da escola municipal foi pro colégio estadual. Então, assim, eu mais o tio dela foi uma guerra, ela não queria de jeito nenhum. Ela tá lá por persistência minha; eu falei, cê vai, cê vai e vai, vai, e como no outro ano, o colégio militar/ o estadual passou para militar, então o ensino lá do colégio caiu bruscamente, né?! e ela assim, sempre, "não quero ficar no Colégio, num quero, num quero/ o ano passado foi muito difícil, ano passado ela tava muito revoltada. Então, assim, foi uma luta muito grande. Eu e o tio dela pra segurar ela lá!*

A fala da mãe sinaliza para uma questão: a importância do filho e a transformação do lugar ocupado por ele na família contemporânea. O filho é visto como objeto de afeto, fonte de prazer e orgulho para eles. O valor dos filhos para a sociedade é medido prioritariamente pelo seu ‘valor escolar’, no que os processos de escolarização adquirem um papel de destaque no seio familiar. Para esses pais:

Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua autoestima. (GODARD, 1992, P. 119, apud NOGUEIRA, 1998)

Dentro deste contexto, da mesma maneira que o sucesso dos filhos (escolar ou não) reflete o sucesso dos pais, o fracasso deles também reflete a “incompetência” da família como um todo, geralmente acompanhado de sentimentos de culpa dos pais. Sendo assim, conforme aponta Nogueira (1998), é possível dizer que todos esses elementos combinados levam a uma centralidade da educação na vida da família dos jovens pesquisados, e então compreender o papel ativo das famílias na educação escolar dos filhos e, principalmente, no seu êxito.

Quando perguntado se em algum momento no início ela pensou em voltar a filha para escola pública, respondeu: *Não! Inclusive as colega de trabalho lá chegaram a me dar conselho: "Elza, tira porque o no passado ela passou num ... num piscar/ num ultimo apagar das luzes, né?! Então, minhas colega falou: Elza, tira, tira! Aí eu falei: Gente eu não posso, eu não posso" então foi assim eu pedi muito a Deus. Foi muita persistência minha e eu pus ela na aula particular e peguei firme, e, assim, conversando muito com ela, todo mundo conversando, "filha, cê num pode sair, mas acho que um pouco foi meio questão pessoal com os colegas dela lá, também, eles não conheciam ela, hoje tá tudo bem!*

Infere-se, a partir das respostas da mãe, o esforço familiar como estratégia de permanência evidenciada ao prover materialmente as condições de permanência da jovem bolsista na escola, assim como a provisão de condições materiais para a permanência da jovem na escola, sem a necessidade da mesma ingressar no mercado de trabalho para ajudar na permanência na escola.

Segundo Bourdieu (1998), a herança cultural que cada família transmite é constituída pelo capital cultural e pelos *ethos*, que se difere em cada grupo social. Essa herança será construída por um conjunto de saberes, informações, códigos linguísticos, mas também por atitudes, disposições e posturas que, na sua concepção, impactarão diretamente os êxitos escolares. Portanto, o acesso à educação mostra-se diretamente relacionado às trajetórias sociais, econômicas e culturais, que esses sujeitos constroem ao longo da vida.

Quando perguntei se **ela participava das comemorações sociais da escola, como dia das mães e festa junina**, respondeu: *Não! Na verdade, nas reuniões, quando o pai dela estava vivo, ele que ia porque, até porque, não coincide o meu horário de trabalho, né?! Então, quando ele tava vivo, ele que ia. Depois que ele faleceu umas duas vezes eu fui, mas, assim, é muito corrido, né?! Porque meu horário, geralmente termina 11:30 h, eu saio do serviço, às 11:00, então, assim, umas duas vezes eu fui, consegui falar com dois professores, só. Essa parte social, por ser/ por eu ser viúva e ela/ eu sou muito caseira, e ela sempre fez questão de não participar. Ela não quis participar de quadrilha, ela mesma, por si só: 'Não, mãe, eu não quero!' Então... por isso mesmo a gente/ eu já num/...*

A trajetória de acesso à educação para os jovens bolsistas é repleta de barreiras desde razões de ordem social e, principalmente econômicas, além das dificuldades com aprendizagem, são fatos que concorrem para a descontinuidade do estudo no Ensino Médio.

Bourdieu utiliza-se dos conceitos de capital econômico, social e cultural, para melhor explicar o processo de socialização. Ao tratar do conceito de capital social, Bourdieu afirma que:

[...] essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente sociais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Desta maneira, fica clara a importância do *habitus*, assim como a do capital cultural, para compreender as diferentes maneiras de adaptação e relação dos jovens bolsistas e família com a escola.

Quando perguntado se **a filha comentava algo com relação à discriminação por ser bolsista**, ela falou: *Não?! Ela sempre falava, assim que o pessoal lá eh: Chama ela de nega, um pouco às vezes até por racismo, mas ela, também, é muito difícil de lidar, eu falava: Minha filha, eu já sei como você é! Então, ela é terrível! Então, às vezes, se chama, é porque ela provocava também, né?! Acho que é de/ é implicância, mesmo, brincadeira! Mas isso aí faz parte da idade, é ah/ o convívio, né?!*

Conforme entrevistas com os pesquisados pude observar que houve três tipos de estratégias, conforme abaixo:

1ª – A estratégia educativa: escolha da escola – que podemos inferir que se trata da escolha de uma escola de maior prestígio para que a filha pudesse ter uma educação de melhor qualidade.

2ª – A estratégia biológica – pelo fato de ser uma única filha. Esta estratégia é tida como uma contenção de gastos e potencialização dos recursos.

3ª – A estratégia considerada moratória social, conforme Baldino e Cavalcante, (2014), pelo fato de ser apenas uma, a mãe pode proporcionar condições materiais para que a filha se dedique mais aos estudos sem precisar trabalhar.

Desse modo, os fatores comuns que acirram ainda mais a exclusão desses jovens são questões como origem étnico-racial, procedência, gênero, história cultural e social, situação socioeconômica, entre outras, que foram possíveis de ser percebidas conforme revelaram as entrevistas realizadas com os jovens bolsistas e seus pais.

Nesta direção, para Bourdieu (1996), o espaço social é construído a partir das posições dos agentes ou grupos conforme dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. Além desses capitais, é possível afirmar que os fatores mencionados se caracterizam por variáveis secundárias que contribuem para a localização dos indivíduos ou grupos dentro do espaço de uma determinada sociedade.

Embora não seja possível homogeneizar um grupo social, as entrevistas revelaram

algumas características que aproximam esses agentes sociais, uma vez que para Bourdieu as pessoas se aproximam a partir de suas condições de existência, amparadas pelas disposições que são fundamentais para a construção do *habitus*.

Quando perguntado aos jovens bolsistas entrevistados sobre: “**como eles se sentiam sendo estudantes bolsistas**”, responderam:

Ana Clara: *No começo difícil, mas depois não.*

Cássia: *Sentia normal. Só tinha dificuldades.*

Bianca: *Ah, normal, igual os outros, mas quando eu cheguei eu não me senti assim, eu me senti bem inferior!*

Yeda: *Igual aos outros. Só tenho muita dificuldade.*

Maria Clara: *Normal. A escola é muito acolhedora; ela cuida bastante da gente; não tem nenhuma exclusão. Nada do tipo!*

Isaura: *Hoje não tenho dificuldades nenhuma. Sinto igual aos outros.*

Dalva: *Não, até porque a minha sala é uma das que mais tem bolsistas na escola!*

Ítalo: *Todo mundo acolhe a gente muito bem, lá. Acolheu muito bem!*

As falas dos jovens expressam duas posições em relação à sua condição de bolsista: uma maioria de jovens que expressa a sua condição de jovem pobre de *habitus* diferente daquele apresentado no ambiente escolar elitizado; e uma parcela de jovens que não se sentiu excluída pela condição de bolsista. Nas entrevistas, os jovens falaram como se dava a circulação em ambientes tão distintos e como se sentiam em relação a isso. Não foram todos que se interessaram ou conseguiram se aproximar dos jovens que ali já estudavam desde a educação infantil. Foi possível constatar que aqueles que possuíam maior capital cultural tinham muito mais facilidade para isso: “*hoje não tenho dificuldades nenhuma sinto igual aos outros*”. (Isaura, Apêndice D).

Alguns conseguiram habituar-se ao Colégio somente com o passar do tempo. Desenvolveram bom relacionamento com todos da comunidade escolar, mesmo relatando problemas de adequação e o posterior “sucesso” alcançado em sua adaptação ao meio escolar. Esse ocorreu quando se viram envolvidos na comunidade escolar, sentiram-se pertencentes ao ambiente, e muitas vezes permanecendo na escola por um período de tempo muito maior em relação àquele passado na própria casa. Porém dois outros jovens bolsistas (Cássia e Ítalo, quadro1) voltaram para a rede pública de ensino. Quando perguntado **por que voltaram para rede pública** responderam:

Cássia: *Minha maior dificuldade foi não poder entender a matéria e acompanhar a escola.*

Ítalo: *Eu acho que foi a questão do ensino! Por causa, nem questão de amizade, nem nada,*

acho que o ensino, por causa da minha formação que eu tinha. Era muito básica. Escola pública, ela repete muita coisa.

De acordo com os relatos nas entrevistas destes dois jovens, Cássia e Ítalo, questões como os currículos, exigiam deles o desenvolvimento de estratégias cognitivas e psicológicas para a permanência na escola, todavia, não conseguiram permanecer.

Vejamos o relato do Jovem Ítalo e do avô do jovem (Apêndice D): O último jovem a ser entrevistado, tem 17 anos, nasceu em Uberlândia-MG, e atualmente cursa o 2º ano do Ensino Médio. Ítalo sempre estudou em escola pública e de acordo com seu depoimento, teve bom desempenho escolar em todas as fases de sua escolarização, com notas médias e nunca apresentou qualquer tipo de problema relacionado à indisciplina.

Mora com os avós que são aposentados, sendo que o avô, mesmo aposentado, trabalha de guarda noturno na rodoviária da cidade de Goiatuba - GO. Os avós possuem o Ensino Médio incompleto e a mãe concluiu o Ensino Médio recentemente e trabalha como recepcionista. O jovem tem pai, porém não mantém contato. O avô (Elson) é o referencial masculino para ele.

O jovem chegou ao colégio no 1º ano do Ensino Médio, pois o avô soube da abertura de vagas por intermédio de uma amiga que possuía um filho na escola e trabalhava no mesmo local que ele. Mostrou-se um rapaz tímido durante todo o contato e especialmente no dia da entrevista. Teceu algumas críticas no que tange à organização do currículo, alegando que ao chegar à escola como bolsista teve que tentar acompanhar todos os demais alunos sem nenhuma monitoria e relatou não ter feito muitos amigos, mostrando-se focado exclusivamente nos estudos para tentar acompanhar os demais alunos.

A principal atividade extracurricular que ele desenvolveu na escola foi a participação na Educação Física que era obrigatória e fazia parte do currículo da Escola. Relatou que achava que o ensino poderia ser mais organizado, como ocorria com os outros currículos, mas reconhece que ainda assim era melhor do que na outra escola que conheceu e nas escolas públicas em geral.

A entrevista com o avô do jovem (Ítalo) foi realizada em uma sala de escritório na rodoviária da cidade, a pedido dele. O avô mora há cerca de 50 anos nos arredores da cidade de Goiatuba - GO. Relatou estar satisfeito com o bairro, mas possuem poucos amigos e conhecidos no local. Disse que não concluiu o Ensino Médio quando jovem e que tinha sonhos de ser advogado quando solteiro, porém, não conseguiu realizá-lo por falta de tempo, excesso de trabalho e pouco estímulo para cursar o ensino superior. O avô disse ter tido uma trajetória escolar instável, pois nunca passava mais de um ano letivo na mesma escola e

acreditava que esse excesso de mudanças de escola tenha prejudicado seu desempenho escolar. Não se sentia feliz pelo neto não ter conseguido acompanhar os demais colegas e, por isso, teve que voltar para escola pública, “*era um sonho dele (avô) ter o neto estudando naquela escola, ‘mais’ ele não conseguiu acompanhar os colegas*”, palavras do avô.

Dessa forma, é possível inferir, conforme Bourdieu (2007), que os efeitos da presença familiar conjugados com a oportunidade de estudar como bolsistas em colégio privado podem confirmar a existência de novos mecanismos de reprodução de desigualdades sociais no interior da escola.

Ainda de acordo com Bourdieu (2007), há uma insistência em tomar a escola como um trampolim para a ascensão social, quando na verdade o que ocorre é o contrário, pois a escola acaba por ser um instrumento de legitimação das desigualdades, mantendo desta forma o *status quo* predominante da sociedade moderna. Para além do que hoje está posto ainda há muito pelo que lutar para poder alcançar a equidade social.

Nesse sentido, as entrevistas evidenciam esta ideia, uma vez que por meio das respostas obtidas, percebe-se a presença desta situação. No caso das famílias dos jovens bolsistas, nas quais esses recursos são reduzidos, tender-se-ia, naturalmente, a obter um retorno mínimo com os títulos escolares conquistados.

Diante disso, esse grupo social tenderia a adotar o que Bourdieu chama de "liberalismo" em relação à educação dos jovens. A vida escolar dos jovens não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria cobrança **intensa** em relação ao sucesso escolar. As aspirações escolares desse grupo seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para manter-se ou elevar-se ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais.

Lahire (1997) observa que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia ser feita por meio de um contato prolongado, e afetivamente significativo, entre os portadores desses recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores.

Em resumo, Bourdieu (2007) mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. A escola é entendida como o campo que mais possui impacto nesse processo, pois é nesse ambiente que o agente passará maior tempo quando não

estiver sob os cuidados de seus familiares.

A família e a escola funcionam, inseparavelmente, como espaços em que se constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, assim como espaços em que se forma o valor de tais competências, ou seja, como mercados que, por suas sanções positivas ou negativas, controlam o desempenho, fortalecendo o que é “aceitável”, desincentivando o que não o é, votando ao desfalecimento gradual as disposições desprovidas de valor. (BOURDIEU, 2007,p.82).

Sendo assim, compreende-se que as estratégias desenvolvidas terão um valor emocional para as famílias dos jovens bolsistas. São ações que buscam auxiliar os agentes pensando em garantir que os jovens obtenham sucesso em suas trajetórias escolares. Bourdieu (2003) pontua que as estratégias são traçadas de acordo com o lugar ocupado pelas famílias, na estrutura social, pela quantidade de capital cultural por elas disposto, e também pelo entendimento de que haverá a reconversão dos investimentos.

III - JOVENS E A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE BOLSISTA: ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA E APROPRIAÇÃO DO CAMPO ESCOLAR

Nesta seção apresentarei o conceito de juventude, que percorre diferente campo do conhecimento, períodos históricos e fenômenos sociais. É preciso atentar-se para quais categorias e parâmetros regem essa construção social que define e delimita esse conceito, tais como a idade, o grau de autonomia, o papel social, entre outros.

Sempre que falamos sobre o tema juventude, a primeira coisa que nos ocorre é saber sobre o seu conceito. No senso comum, não existe um consenso, pois dependendo da perspectiva, sociológica, psicológica, sócio psicológica ou ainda do momento histórico, terá definições bastantes diversas umas das outras.

Parte dessa imprecisão, conforme Sposito (2000) está associada ao fato de que a própria definição da categoria “juventude” encerra um problema sociológico passível de investigação, tendo em vista que os critérios que a constituem, enquanto sujeitos, são histórico-culturais.

Portanto, nesta seção, discutirei os conceitos sobre juventude, que foram utilizados ao longo do tempo, por diferentes correntes de pensamento. Também apresentarei os resultados obtidos na pesquisa de campo feitos com os jovens, os quais foram instrumento na composição do tema deste trabalho.

3.1 Juventude (s): categoria sociocultural

Construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque, conforme assinala Dayrell (2003), os critérios que a constituem são históricos e culturais. Peralva (1997) assinala que o termo juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. É variável a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, vai lidar e representar esse momento.

Portanto, para Dayrell (2003), a juventude é entendida como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um tempo da vida determinada, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é impactado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Grosso (2000) define a juventude como uma categoria social. Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, no sentido de limites etários restritos – 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos.

Como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social. Para o autor, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para assim dar sentido a uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. As definições de juventude passeiam por dois critérios principais, que nunca se conciliam realmente: o critério etário e o critério sociocultural.

O critério etário – que delimita a juventude de acordo com faixas de idade, por exemplo, de 15 a 21 anos, de 10 a 24 anos, de 14 a 19 anos, está sempre presente, expresso ou subjacente, como base prévia de uma definição de juventude. Mesmo que negado, dificilmente chega-se a outra definição real; e o segundo critério como mito da juventude como classe social definida por critérios etários, é recriado pela sociologia.

Outra saída da sociologia é a de enfatizar a relatividade do critério etário, pois a juventude, o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional.

Em Grosso (2000), o termo juventude designa um estado transitório e uma fase da vida humana cujo início é muito claramente definido pela aparição da puberdade; quanto ao fim da juventude, varia segundo os critérios e os pontos de vista que se adotam para determinar se os indivíduos são “jovens”.

Para Bourdieu (1983, p. 152), a juventude é apenas uma palavra, afinal, somos “sempre jovens ou velhos para alguém” e tanto a juventude quanto a velhice são construídas socialmente. Logo, não temos apenas uma juventude, mas, juventudes. Entenda-se, pois, que, o sujeito jovem tem sua identidade forjada dentro das mais diversas e adversas situações formuladas no seu cotidiano. Isso quer dizer que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. Dessa maneira, as relações entre idade biológica e social seriam muito complexas. Apreendo, portanto, que tal noção configuraria um elemento que faz sentido somente no contraste entre os mais novos e os mais velhos.

Desta forma, a juventude deve ser olhada na sua diversidade. Seguindo estas perspectivas teóricas, creio que seria mais apropriado pensar na juventude como uma realidade socialmente construída, na qual se poderia obter várias leituras, a partir das condições culturais, sociais, econômicas e políticas.

A compreensão do que é ser jovem pressupõe a análise de características individuais associadas a um determinado contexto social, para além do seu ideal socialmente constituído em cada período histórico.

Assim, os jovens “modificam-se e se diversificam historicamente como produto das transformações da própria sociedade e de suas instituições”. (ISLAS, 2009, p.18, apud CAVALCANTE, 2010, p.50).

3.2 Juventude e representações sociais

Para Rezende (1989), cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é “ser jovem”, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação às crianças e adultos, e em relação a outras juventudes.

A juventude como uma categoria social não apenas passou por varias metamorfoses ao longo da historia na modernidade, como também passou por uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana. Segundo Rezende (1989), tudo devido à sua combinação com outras situações sociais, também às diferenças culturais, nacionais, bem como às distinções de etnia e de gênero.

São importantes as implicações de classe nas diferentes experiências da juventude. A mesma foi vivida primeira pelas classes burguesas e aristocratas, para depois tornar-se um direito das classes trabalhadoras. Já a juventude típica do século XX, a juventude “rebelde-sem-cause”, radical ou delinquente é, primordialmente, uma imagem baseada no jovem das chamadas “novas classes médias”.

A juventude também é vivida diferentemente em cada um dos gêneros, mesmo quando se trata de indivíduos da mesma classe ou estrato social, no mesmo ambiente urbano ou rural, mesma etnia.

Jovens pertencentes a uma classe social ou etnia marginalizada podem criar uma identidade juvenil calcada no reconhecimento e até na explicitação de sua diferença, num gesto inesperado diante do processo que gerou o direito à juventude mais tardiamente para classes populares e etnias marginalizadas.

Na visão de Groppo (2000), a partir do século XIX e XX, a juventude passou a ser vista, pelos setores sociais mais favorecidos, como uma etapa de vida detentora de alguns privilégios, e aos jovens das classes altas e médias são oferecidas possibilidades de adiar demandas relativas ao ingresso e às responsabilidades da vida adulta, especialmente àquelas relacionadas ao casamento e ao trabalho. A entrada na vida adulta é cada vez mais postergada

pelo aumento do tempo de estudo para os filhos das classes sociais que possuem condições financeiras e estruturais para manter por mais tempo seus filhos na escola, permitindo-lhes desfrutar de um período durante o qual a sociedade oferece maior tolerância e permissividade.

Bourdieu (1983) ressalta a especificidade de classes sociais nas definições do que é ser jovem e pressupõe que há classes nas gerações, assim como há gerações nas classes.

O conceito de geração tem sido um tema relevante para os debates contemporâneos sobre juventude e quem melhor o sintetizou foi Karl Mannheim (1993). Na visão do autor, o que forma uma geração não é apenas uma data de nascimento comum, mas é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato compartilham (a geração atual). Nesta perspectiva, geração é o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida e o da experiência histórica – são sincronizados. Para Mannheim (1993), o tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se, criando, desse modo, uma geração social. Assim, geração nada mais é que a sincronia entre os eventos históricos e o curso de vida de pessoas, que na medida em que são afetadas pelos acontecimentos mais marcantes de seu tempo, passam a partilhar os mesmos valores, sonhos e ideais.

Em síntese, para Mannheim (1993), a juventude é o momento em que os indivíduos podem reconhecer os dados explicitados pela mudança social – “primeiras impressões”–, momento em que as forças formativas da personalidade estão se constituindo e as atitudes básicas estão em processo de desenvolvimento, podendo aproveitar o poder inovador das situações, uma vez que o processo de socialização ainda não foi concluído e os esquemas utilizados para interpretar a realidade ainda não são totalmente rígidos.

Ao estudar a juventude é importante perceber a relação de reciprocidade que essa mantém com a sociedade e faz-se necessário também que a mesma seja compreendida levando-se em consideração o contexto histórico, político e social no qual ela está inserida. As sociedades dinâmicas que buscam novas saídas devem fazê-la considerando as futuras gerações.

Peralva (1997) assinala que, enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. De certa maneira, a juventude também constitui-se como um “laboratório ou cenário de mudança das estruturas sociais” (PAIS, 2003, p. 45).

Pais (2003, p. 29) constatou em suas pesquisas que “nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil unitária”. E que atualmente uma das questões postas para a sociologia da juventude é a de explorar não apenas

as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos de jovens, mas também – e principalmente – as diferenças sociais existentes entre eles.

Para Pais (1990), a corrente geracional inclui uma série de aspectos que têm em comum o fato de conceber a juventude como uma fase da vida sob o enfoque da socialização. Formulação que se relaciona tanto com a teoria das gerações como com o funcionalismo, embora cada uma tenha suas próprias particularidades. Por exemplo: para este último os conflitos ou descontinuidades são meras disfunções, enquanto para os autores da teoria das gerações essas descontinuidades são o motor próprio do avanço histórico.

Em suma, de acordo com Pais (1990), para a corrente geracional, os signos de continuidade e descontinuidade intergeracional poderão manifestar-se de duas formas: por um lado, e na medida em que são alvo de processos de socialização, por meio de instituições sociais específicas, como a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizaram na sua vivência quotidiana toda série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de signos de continuidade intergeracional. Por outro lado, na medida em que a interiorização de signos não é feita nem de forma indiscriminada, nem passiva, haveria um fracionamento cultural entre várias gerações.

Para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentada, muitas vezes, como culturas de resistências, ou seja, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Com outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre soluções de classe a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social.

Bourdieu (1983a, p.113) alerta sobre como se constitui a definição do termo juventude, pois seria arbitrário utilizar conceitos únicos como se os jovens fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.

A ideia central é que a juventude é o estágio no qual acontece a entrada na vida social plena e que, como situação de passagem, compõe uma relação de relatividade: de direitos e deveres, de responsabilidades e independência, mais amplas do que os das crianças e não tão completas quanto as dos adultos, conforme aponta Abramo (1994).

De acordo com Pais (1990), a Sociologia da Juventude dividiu-se entre duas tendências principais: uma, na qual a juventude “é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida,

prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida”. (PAIS, 1990, p 140).

A outra tendência definida por Pais (1990) abarca o consenso existente entre os pesquisadores contemporâneos no reconhecimento de que a juventude é uma categoria diversificada, heterogênea, que assume essa diversidade segundo condições sociais e históricas específicas, e, sendo assim, o termo juventude seria mais bem empregado no plural, falando-se de juventudes e culturas juvenis, “no seu singular o conceito é impreciso, tanto teoricamente quanto sob o ponto de vista dos dados estatísticos.” (SPÓSITO, 1999, p.8). Dessa forma, é de fundamental importância dar a devida atenção à heterogeneidade dos grupos juvenis na realidade brasileira, que se desdobra na diversidade social e cultural que a categoria abrange.

As pesquisas sobre a juventude faz com que tenhamos certa autonomia para pensar a especificidade dos nossos jovens, olhando concretamente para as questões que os afetam e para aquelas que nos afetam quando pensamos na escolarização dos jovens. Diante dos variados conceitos sobre juventude, neste trabalho toma-se como sendo constituída de fatores biológicos, identitários e simbólicos, porém, vou além, a percebo como uma condição social, cultural e histórica, que está em um mundo constituído por relações de trocas.

De acordo com Dayrell (2007), a condição juvenil diz respeito à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida e à sociedade, bem como às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Para o autor, não existe um único modo de ser jovem, ainda que a diversidade dessas manifestações tenha como base as condições sociais (classes sociais, de gênero e de territórios).

A abordagem de Dayrell (2003, p.42) ressalta a dimensão da diversidade, ou seja, a noção de juventude não deve se prender a critérios rígidos, mas deve ser compreendida como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Com isso, o conceito de juventude se distingue por diversificadas maneiras de existir em diferentes tempos e espaços sociais.

Mediante a essas discussões, compreendo a categoria juventude como uma categoria sócio histórica, isto é, valendo-se de sua inserção em determinado contexto histórico. A juventude é uma construção histórica; por isso, não se pode elaborar uma definição universal e homogênea, ou seja, a juventude se transforma conforme a sociedade em questão. O conceito de juventude se distingue por diversas maneiras de existir em diferentes tempos e espaços sociais.

Dayrell (2003) ressalta que é necessário construir uma noção da juventude ressaltando-se a dimensão da diversidade, isto é, não existe uma juventude, mas, sim, juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade.

Nesse sentido, o olhar sobre essa parcela da juventude brasileira apresenta diversas lacunas analíticas, carecendo de maior aprofundamento teórico que possa agregar novos elementos. Os jovens que pertencem às camadas populares da sociedade brasileira não constituem um universo homogêneo, mas diversificado, em decorrência das especificidades e experiências do contexto social a que pertencem.

Assim, a partir de inúmeras leituras realizadas, pude construir o objetivo geral e específico da pesquisa, que me serviram de norteadores para a coleta e análise de dados.

Nesse sentido, ao entrevistar os jovens bolsistas considerei as seguintes categorias:

3.3 Escolha do estabelecimento de ensino

Ao serem indagados sobre a participação da bolsa ofertada pela escola:

Ana Luíza: *Minha mãe sempre quis uma oportunidade de estudo melhor pra mim mais a minha irmã, né?! Ai ela resolveu me colocar lá.*

Cássia: *Porque eu fiquei sabendo que era a melhor escola da cidade.*

Bianca: *Na verdade foi a minha mãe que quis!*

Yeda: *Na época era o Colégio Estadual de Goiatuba que agora viro/ virou o Colégio Militar. E aí uma professora a coordenadora falou que tinha as bolsas e ai eu entrei!*

Maria Clara: *Eh: eu via que o colégio podia me oferecer mais oportunidade do que o colégio público. Que o colégio público talvez não tinha um nível muito bom pro que eu quero!*

Isaura: *Uma cliente do salão contou e minha mãe correu atrás.*

Dalva: *Sempre foi o sonho do meu avô. Ele ficou sabendo no trabalho.*

Ítalo: *Uma amiga contou para minha mãe e eu corremos juntas.*

As respostas dos jovens evidenciam que a busca por escolas privadas justifica-se pela ideia de que “[...] o fato de exigir determinado diploma pode ser a maneira de exigir, efetivamente, determinada origem social.” (BOURDIEU, 2007, p. 98).

Os diplomas são “títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento”. (BOURDIEU, 1990, p. 163). Nogueira (2003) ressalta que as famílias de classe popular compreendem que ao investirem na aquisição de títulos de seus filhos terão as

condições básicas para ocupar posições de ascensão na sociedade.

De acordo com Baldino e Cavalcante (2014) uma das primeiras estratégias desenvolvidas pelas famílias para que os jovens obtenham sucesso escolar, passa pela escolha da escola.

Para Bourdieu (1998), “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”.

Antes que o agente tenha uma clareza sobre seus projetos futuros relacionados, por exemplo, à escolha de sua profissão, a família toma essa responsabilidade para si, idealizando possíveis caminhos que o jovem possa percorrer, desenvolvendo assim, uma série de estratégias a fim de possibilitar a trajetória imaginada.

As respostas evidenciam, em concordância com Zago (2006), que uma parte dos jovens entrevistados advindos de escolas públicas encerraram o ensino fundamental sem as devidas condições de concorrer em pé de igualdade com aqueles jovens munidos de capital social, cultural e econômico, para os quais a formação anterior, em todos os sentidos, lhes concede certa vantagem e para os quais o ingresso, a permanência e a diplomação tomam a conotação de uma quase evidência, um acontecimento inevitável.

Pode se dizer ainda que a escolha da escola onde estudam os jovens varia de um meio social a outro, porém, que ambos escolhem. O acesso a escolas privadas e caras restringe-se a apenas uma camada da população, porém, as famílias das classes populares também atuam ativamente nas escolhas de escolas públicas, considerando vários aspectos das instituições a que têm acesso: qualidade de ensino oferecido comparativamente a outras escolas da rede pública, distância da residência à escola, presença de outros filhos na escola, facilidade de transporte. A principal diferença entre um grupo e outro, diante dessa escolha, refere-se aos aspectos práticos ou funcionais, pois, enquanto os grupos populares concentram-se nessas características, os grupos elitizados, além de levá-las em conta, focam também em aspectos como a filosofia e os métodos pedagógicos utilizados na escola.

Portanto, posso inferir que as estratégias que as famílias desenvolvem a partir do modo como elas operam os capitais possuídos possibilitam ao agente ter acesso às diversas práticas que ocorrem fora do espaço escolar e servem como um complemento para o processo de escolarização dos jovens.

3.4 Sociabilidade geral na escola – Representações da escola

Ao serem questionados sobre o que representava estudar na escola, responderam:

Ana Luíza: *Representa, assim, que eu vou ter uma aprendizagem melhor, passá numa faculdade melhor [...].*

Cássia: *Eu não gostava, tinha muita dificuldade. Todos os dias tinha dor de cabeça.*

Bianca: *No inicio foi difícil, mas hoje é diferente. Gosto porque estou aprendendo muito.*

Yeda: *Hoje eu gosto muito de estudar lá porque eu tenho meus amigos e acho que agora eu já consegui eh [...] pegá mais o ritmo de lá [...].*

Maria Clara: *Ah eu acho que realmente o que eu venho dizem! A oportunidade de tê um futuro melhor!*

Isaura: *Representa pensar em uma faculdade pública.*

Dalva: *Ah [...] é/ é muito bom! A gente fica muito satisfeita em estudar na escola. Tem um ensino melhor, acredito que o melhor de Goiatuba! Isso é muito [...] satisfatório pra gente.*

Ítalo: *Eu gostava, mas não acostumei com o ritmo.*

Ao analisar os relatos coletados dos jovens Cássia e Ítalo, pude inferir que os alunos dos currículos regulares da escola não enxergam conscientemente os bens culturais e materiais que possuem como dominantes em relação aos elementos de outros grupos, pois eles foram socializados na cultura dominante e aprenderam a tomá-la como naturalmente válida. Já os outros estudantes, “embora não tenham sido socializados na cultura dominante e, por isso, não sejam capazes de se apropriar plenamente dessa, aprenderam a reconhecê-la e a valorizá-la”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 34).

Durante as entrevistas com os dois jovens, Cássia e Ítalo, foi possível perceber que eles não pareciam se sentir pertencentes ao colégio específico. No caso, fogem à regra geral do grupo pesquisado são os dois jovens que possuíam trajetórias escolares e pessoais bastante específicas, o que poderia explicar por que pareciam diferentes em relação ao grupo todo (vestuário, vocabulário, ao grupo de amigos e às práticas de lazer, todas mais fortemente identificadas com práticas, valores e gostos de grupos populares). Bourdieu (2003, p. 108), a este respeito, ressalta que:

A Escola [...] poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encantamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural.

Para o referido autor, se a escola usasse de todos os seus recursos pedagógicos com vistas a atender a todos os estudantes, ela poderia colocar em condições de igualdade, ou menos desiguais, aqueles que chegam até ela desprovidos ou, talvez, menos providos de capital cultural. Por exemplo, oferecer aos alunos das camadas populares a capacidade de desfrutar dos bens da cultura erudita, logo, o acesso a tais bens não mais seria um fator distintivo.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), prevalece na obra de Bourdieu a percepção de que a reprodução das desigualdades sociais por meio da escola é inevitável, na medida em que as diferenças culturais e escolares entre as classes, sendo relativas, tenderiam sempre a manter-se, mesmo, por exemplo, quando aumentado o acesso ou o aproveitamento escolar das camadas populares.

Porém, exceto os jovens Cássia e Ítalo, de maneira geral, os entrevistados formam um grupo relativamente “homogêneo”, no que diz respeito às características comportamentais, dividindo-se basicamente em tímidos ou mais expansivos.

De acordo com Portes (2000) é possível inferir que tais características comportamentais apresentadas pelos jovens: Ana Luíza, Bianca, Yeda, Maria Clara, Isaura e Dalva, seriam estratégias de adaptação para serem aceitos, uma vez que o desenvolvimento destas estratégias tem como objetivo a manutenção e a mudança da posição de classe social. O sucesso dos jovens de camadas populares se dá não apenas por ações desenvolvidas pelos membros das famílias dos jovens, mas também devido à interferência de instituições ou sujeitos.

Dessa forma, parece-me possível inferir que, ao mesmo tempo em que a escola é uma das principais instituições que contribui para a manutenção da ordem social, ela também pode ser uma das agências a contribuir para a ruptura do círculo da reprodução, ainda que apenas em termos microssociais, ou seja, no nível individual.

3.5 Sociabilidade geral na escola – As dificuldades

Ao serem questionados sobre quando iniciaram na escola – qual (ais) maior (es) dificuldade (s):

Ana Luíza: *Acho que adaptação, né?! Porque é um meio social diferente, né?!*

Cássia: *Minha maior dificuldade foi não poder entender a matéria e acompanhar a escola.*

Bianca: *Ah foi as matérias, né?! Que f/ é bem mais puxado, mais difícil.*

Yeda: *Maior dificuldade foi em questão de que ... tinha matéria que eles já viam antes, e eu*

nunca tinha visto, e coisas que eles aprenderam nos sétimo (7º), oitavo (8º) ano, que costuma sê as séries mais... que... mais precisa, que eu não tinha visto na outra escola.

Maria Clara: *Mais questão de se adaptá em relação a amizades mesmo/ só!*

Isaura: *Foi de aprender estudar.*

Dalva: *Ah foi as matérias, né?! Que é bem mais puxado, mais difícil.*

Ítalo: *Eu acho que foi a questão do ensino! Por causa/ nem questão de amizade, nem nada, acho que o ensino, por causa da minha formação que eu tinha. Era muito básica. Escola pública, ela repete muita coisa.*

Ao analisar as entrevistas dos jovens bolsistas sobre as dificuldades em familiarizar-se com o ambiente escolar é possível observar que estes jovens acabam por vivenciar situações de “estranhamento social”, isto é, os jovens bolsistas têm que lidar não só com as dificuldades voltadas ao modo de aprendizagem – herança de uma trajetória escolar escassa e deficiente – mas, também com a diferença social para com seus pares de escolarização.

De acordo com Bourdieu (1999), o sistema escolar separa alunos com o capital herdado dos que não o possuem, mantendo, assim, as diferenças sociais preexistentes e contribuindo para que a estrutura social se reproduza. Dado que os capitais, no caso, o capital cultural – são desigualmente distribuídos, é suficiente que a escola nada faça, isto é, continue operando como sempre o fez, a fim de que contribua para a manutenção do *status quo*:

[...] de fato, basta que a instituição escolar permita o funcionamento dos mecanismos objetivos da difusão cultural e se exima de trabalhar, sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem pedagógica, os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar para que a Escola reduplique as desigualdades iniciais e, por suas sanções, legitime a transmissão do capital cultural. (BOURDIEU, 2003, p. 111).

A escola sanciona e legitima a desigualdade existente anterior a ela. Esse é o papel que a escola tem assumido em nossa sociedade. Portanto, Bourdieu (1999) ressalta que o papel da escola tem sido de ratificar, sancionar e transformar em mérito escolar heranças culturais provenientes da família.

A escola explora a relação com o saber em detrimento do saber em si mesmo, mostrando como os estudantes provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras da cultura veiculadas pela escola que tende a ser

interessada, tensa, esforçada, enquanto para os alunos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pela desenvoltura, facilidade verbal. Ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, conscientemente ou não, esse modo de aquisição e uso do saber.

Compreende-se que o acúmulo de capitais permite que os agentes desenvolvam disposições que possibilitam uma trajetória escolar de sucesso. Entende-se que o capital econômico desempenha um papel importante nessa trajetória, pois ele será fundamental no momento da aquisição de bens e outros investimentos, como cursos paralelos, de línguas estrangeiras, viagens de intercâmbio e outros. O investimento em cursos de língua estrangeira pode envolver muito mais do que a aprendizagem da língua, mas também aspectos culturais. A busca por elementos culturais pode ocorrer também durante uma viagem

[...] o capital cultural como recurso estratégico pode ser cultuado de várias formas. [...]. Pode se expressar na forma de diplomas, na visitação a museus e assistência a concertos eruditos ou, na sua impossibilidade, pode se expressar em comportamentos menos aristocráticos não deixando de ser utilizado como capital distintivo. [...] a leitura de jornais e revistas, a assistência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) podem servir também como estratégias de adquirir os bens da cultura e do conhecimento e ter acesso a estes. (SETTON, 2005, p. 80).

Percebe-se, então, que vivemos em um país permeado por desigualdades sociais que persistem no tempo, portanto, é de fundamental importância compreender os mecanismos que permitem a reprodução dessas desigualdades, bem como dos meios pelos quais ela pode ser superada, sendo a escola, talvez, o principal deles. Isto feito para que os sujeitos estudantes tenham de fato outra perspectiva social, cultural e econômica. Assim, romper com a causalidade do provável.

3.6 Condição de bolsista

Como se sentiam sendo jovem bolsista:

Ana Luiza: *No começo difícil, mas depois não.*

Cássia: *Sentia normal. Só tinha dificuldades.*

Bianca: *Ah, normal, igual os outros, mas quando eu cheguei, eu não me senti assim, eu me senti bem inferior!*

Yeda: *Igual aos outros. Só tenho muita dificuldade.*

Maria Clara: *Normal. A escola é muito acolhedora; ela cuida bastante da gente; não tem nenhuma exclusão. Nada do tipo!*

Isaura: *Hoje não tenho dificuldades nenhuma. Sinto igual aos outros.*

Dalva: *Não, até porque a minha sala é uma das que mais tem bolsistas na escola!*

Ítalo: *Todo mundo acolhe a gente muito bem, lá. Acolheu muito bem!*

Ao analisar as respostas, é possível identificar o sentimento de ‘normalidade’ dos jovens bolsistas por estudar naquela escola, porém de acordo com Bourdieu (2001), após o deslumbre proveniente do ingresso em um campo “nada comum” para a realidade desse jovem, há o choque proveniente da ocupação desse novo lugar - natural daqueles excluídos do jogo na trajetória escolar. Ainda segundo o referido autor, a eles resta aprender as regras do jogo, de tal forma que possibilite traçar estratégias com vistas à permanência e a “conquista” da diplomação. O autor diz que o simples acesso a certo nível de escolarização não garante a permanência tampouco a mobilidade social equivocadamente ligada ao sucesso escolar. Esta é uma ideia presente tanto na fala dos pais quanto na dos jovens, e que representa um discurso social predominante.

Desta forma, a escola está reservada a manter as desigualdades sociais ao invés de ser um meio de superação, excluindo os já excluídos e favorecendo os já favorecidos. Os jovens que já nascem e vivem no meio cultural de classe, que é a cultura que a escola acolhe para o seu sistema de produção e exigência de aprendizado, Bourdieu (1999, p.45), os conceitua como ‘Os Herdeiros’: “[...] Eles herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.”

Eles são os herdeiros porque é na escola que a educação, que já possuem na família e em seu convívio social, se torna legitimada, documentada e recompensada, orientando-os para a manutenção deste saber elitizado em posições elitizadas. Portanto, conservando sempre as suas posições de classe e impedindo, simultaneamente, o acesso às demais classes, não detentoras e não usufruidoras desta cultura própria da classe dominante de conquistar este saber. Para as demais classes, o saber escolar lhes é estranho, alienante e, sem essa familiaridade concreta, só a muito custo é possível assimilar este saber alheio à sua realidade.

De acordo com Bourdieu (1999), as ações dos sujeitos são norteadas pelo seu *habitus* e suas ações têm um sentido objetivo que não é facilmente controlável, fazendo com que ajam como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência disso, agindo de modo não intencional. Para alguns, esta adaptação pode levar mais ou menos tempo, podendo estar diretamente relacionada ao capital cultural de cada um.

Assim, é possível perceber que os jovens adaptaram-se ao currículo do colégio, após estratégias desenvolvidas durante a escolarização, exceção dos jovens Cássia e Ítalo que retornaram para o colégio público por não conseguirem acompanhar o currículo da escola, apesar das estratégias desenvolvidas durante a trajetória que estiveram no colégio privado. O período de escolarização torna-se um importante momento na vida dos jovens já que possibilita a ampliação de seus capitais cultural e social.

Nesse sentido, na tentativa de minimizar os efeitos das relações de força determinadas pela sociedade, os agentes sociais lançam mão, então, de diversas estratégias como forma de adentrar, permanecer, e até mesmo alcançar legitimidade no campo científico. No campo, o “bom jogador” deve compreender o que o jogo demanda e exige; reinventar e adaptar a variadas situações “nunca perfeitamente idênticas” (Bourdieu, 1990, p. 81). Conhecendo as especificidades do campo científico os agentes sociais, de certa forma, podem compor estratégias e traçar suas jogadas.

Percebe-se, então, a partir das entrevistas com os jovens, que a condição de bolsistas, é acompanhada por um enorme esforço desses agentes para manterem-se na escola, e as estratégias foram aplicadas em diferentes momentos, como aulas particulares para superação dos problemas apontados nos conteúdos, que puderam suprir a defasagem de informações; a estratégia de grupos de estudos com muita dedicação em horários de contra turno, o que possibilitou novas experiências e mudanças nos *habitus* dos jovens bolsistas; a estratégia quando solicitaram dicas com outros colegas, criando novas disposições culturais; e, ainda, a estratégia educativa ao escolherem uma escola com maior prestígio na cidade para que pudessem ter uma educação de qualidade

Portanto, os jovens bolsistas, como agentes e portadores de determinado *habitus*, vão conformando, subvertendo ou transformando suas estratégias diante das novas situações que requerem ações práticas. São desafiados a entender o sentido do jogo, adquirido pela experiência e pela participação em atividades escolares, pois parte dos jovens bolsistas não tem na bagagem transmitida pela família, o capital cultural incorporado, sendo este o que mais causa impacto no destino escolar, conforme ressaltam Baldino e Cavalcante (2014).

Assim, as estratégias de permanência empregadas para suprir outro “*habitus*”, levam a família a buscar mecanismos que possam diminuir as dificuldades enfrentadas pelos jovens bolsistas durante o período e escolarização no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empenha-se neste trabalho em investigar as trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas e suas estratégias de permanência em uma escola privada no município de Goiatuba-Go. Nesta perspectiva, a problemática levantada foi saber qual (ais) a (s) estratégia (s) que os jovens bolsistas utilizam para permanecer em um campo escolar diferente do seu *habitus* primário. Nosso interesse em estudar as estratégias de permanência dos jovens bolsistas em uma escola privada associou-se ao objetivo de contribuir na área acadêmica carecendo de uma compreensão maior e específica dentro da sociologia da educação e da juventude e de outras ciências.

De modo geral, as leituras analisadas para compor este trabalho apontam para fatores que devem ser considerados nas análises de trajetórias escolares e que permitem refletir o sucesso ou o fracasso escolar de jovens bolsistas, mas que não devem ser considerados isoladamente. Entre eles prevalecem o patrimônio da família (capital cultural, econômico e social), bem como a incorporação dos capitais herdados por parte dos jovens, que não podem ser entendidos como automáticos; a trajetória ascendente ou descendente das famílias; e o veredicto escolar.

Outro favor que carece de reflexão diz respeito ao Ensino Médio, mesmo com tantas leis parece sofrer com a falta de investimento e vem passando por diversas transformações na sua forma de organização, estrutura, objetivos e currículos. Nesse sentido, vale observar que precisamos ampliar e aprofundar os debates teóricos nesse campo.

Ao longo da pesquisa foram identificadas várias estratégias de permanência utilizadas pelos jovens bolsistas na escola privada, dentre elas destaca-se que a dedicação aos estudos entrou como uma maneira de superar as dificuldades que os jovens foram encontrando nos currículos escolares. Verificou-se que essa dedicação decorria da necessidade de manter-se em espaços altamente competitivo e seletivo. Observou-se ao longo das entrevistas que os alunos bolsistas lançaram mão de diversas estratégias, tanto simbólicas como materiais, que se devem não só ao empenho de cada bolsista, mas também dos familiares, e que estas estratégias foram além das medidas institucionais. Portanto, são consideradas estratégias de permanência individuais mais que coletivas ou institucionais.

Assim, o conceito de estratégia em Bourdieu (1998) compreende o pressuposto de que esses jovens bolsistas empreenderam algumas práticas, assim como suas famílias, e ações, na tentativa de superar situações difíceis que, segundo o referido autor, funcionam especialmente

para as camadas populares, como uma estratégia de subversão da lógica do campo, na tentativa de romper com a causalidade do provável e o destino de classe.

Nos relatos dos jovens bolsistas e dos pais entrevistados neste estudo, constata-se que as dificuldades na trajetória escolar dos jovens, a necessidade de lançar mão de estratégias de permanência e todos os “malabarismos” utilizados para vivenciarem a condição de bolsistas, não foram convertidos, de modo geral, em desânimo ou em sentimento de fracasso. Conforme Bourdieu (2007), os jovens bolsistas e as famílias creem que, a obtenção do diploma pode ser a maneira de exigir, efetivamente, determinada origem social e que os jovens gozarão de sucesso em faculdades públicas e/ou terão oportunidades melhores que seus familiares no futuro. Assim, pela busca do ‘diploma’, é válido correr todos os riscos, empenhar esforços e lançar mão de estratégias.

No exercício de compreender o modo como os jovens, originários de camadas populares, vivenciam a condição de bolsistas, identifica-se anseios, expectativas, dificuldades e as estratégias de permanência por eles utilizadas para manterem-se em um mundo social diferente de suas origens e vivências, onde a linguagem, a maneira de se portarem e se vestirem, enfim, seu *habitus primário*, no sentido proposto por Bourdieu, são desconsiderados pelo contexto escolar nos quais estão inseridos. Isto se dá em virtude que a escola deveria fornecer uma educação para todos os indivíduos, proporcionando-lhes instrumentos que pudessem garantir uma escolarização para as conquistas que se derem mediante um diploma. Assim é possível dizer que a escola não trata cada aluno de maneira adequada a suas necessidades, ou seja, percebe-se que há um tratamento igual – baseado no modelo da cultura formal das classes superiores – que reproduz as desigualdades já existentes tanto nas condições simbólicas quanto nas condições materiais.

Outra questão que se observa na ótica das famílias participantes da pesquisa foi que, a escola privada, além de garantir um ensino de qualidade, proporciona aos jovens a possibilidade de estabelecer relações sociais de grande valor, já que esta escola geralmente é um espaço ocupado pela fração das classes economicamente favorecidas, e a família, ao fazer investimentos no processo de escolarização dos jovens, espera que no futuro haja um retorno desse investimento.

Nota-se uma grande questão de fundo nas estratégias e que se justifica: a ascensão social/econômica e a possibilidade de melhorar de vida que se traduz em possibilidade de ter trabalho, ter aumento de capital econômico, bens, conforto e o modelo de vida melhor. A vida que a sociedade considera como melhor, daí todo esforço familiar para atender a um modelo social e econômico. Então a família faz uso dessas estratégias para buscar garantir o “futuro”

dos filhos; um futuro diferente do seu que é a conquista da bolsa escolar numa escola de referência. Essa estratégia como tentativa de “furar o bloqueio”.

Desse modo, os resultados da pesquisa compuseram a reflexão que se pretendeu realizar sobre a situação de jovens bolsistas provenientes de camadas populares; reforçam as evidências empíricas de que não existe, desde o início do processo de escolarização até o ensino superior, uma omissão deliberada por parte da família, do modo como vemos presente no discurso pedagógico.

Este estudo revela de modo geral, que as entrevistas analisadas dos jovens bolsistas, apontam para fatores que devem ser considerados nas trajetórias escolares, e que permitem explicar aspectos do sucesso ou do fracasso escolar, mas que não devem ser considerados isoladamente, uma vez que os jovens bolsistas chegam com uma bagagem cultural, social e escolar mínima para os padrões exigidos dentro da escola particular. Nesse sentido, os estudos acerca das trajetórias escolares e estratégias de permanência de jovens bolsistas de camadas populares carecem de mais investigações.

Torna-se, portanto, importante promover estudos que visem acompanhar as estratégias de permanência de jovens bolsistas oriundos de camadas populares em espaços escolares de prestígio, tendo em vista que ainda é tema pouco discutido nos trabalhos dissertativos e teses.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Editora Escrita Aberta (Scritta), 1994.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil: juventude e contemporaneidade. **Rev. Bras. de Educação**. São Paulo: ANPED, 1997.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania / Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L.P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003, cap. I, p. 11-54.

BALDINO, J.; CAVALCANTE, C. Reconfiguração da educação superior brasileira, jovens e política de cotas sociais e raciais: o que preconizam as metas e estratégias do projeto do PNE 2011-2020? **Educativa**. 2014 Nov. 10.

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

BARBOZA, E. M. R. “A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais”. In: **Coleção Digital PUC-RIO**. Rio de Janeiro, n.9696, Set. 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=especifico&nrSeq=9696@4>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BAUDELLOT, C. **As qualificações aumentam, mas a desigualdade torna-se ainda maior**. Proposições. v.15 n. 2 mar-ago 2004.

BERTAUX, D. **A abordagem biográfica:** sua validade metodológica, suas potencialidades. Tradução de Lucila Schwantes Arouca, Martha Rosa Pisani Destro. Cahiers Internationaux de Sociologie, Paris, v. 19, juin/dec. 1980.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

BONNEWITZ, P. Uma visão espacial da sociedade: espaço e capôs. In: BOURDIEU. **Primeiras lições sobre a Sociedade de P. Bourdieu.** Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ. Vozes; 2003.p.51-73.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Marco zero, 1983.p.112-121.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Editora Ática, 1994, n.39. Coleção Grandes Cientistas Sociais.p.46-86.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, P. (Org.) **Razões práticas.** Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org.). Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1998a, p. 295-336.

BOURDIEU, P.. **O poder simbólico.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07-16.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BOURDIEU, P. Obras culturais e disposição culta. In: BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003. p. 69-111.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BOURDIEU, P.; Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P.Efeitos de Lugar. In: **A Miséria do Mundo.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, P.**A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007b. 560 p.

BOURDIEU, P. **Escritos sobre Educação**. Trad. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 2008a. Cap. II, p. 39-64.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 2008b. Cap.IV, p. 72 - 79.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008c. Cap.III, p. 65 - 69.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008d. Cap.V, p. 82 – 126

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008e. Cap. X, p. 230 - 247.

BOURDIEU, P.; **O senso prático**. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2011. (Publicado originalmente em francês, 1984).

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J.C. (Org) - **Educação e hegemonia de classe**. Trad. Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo**: preliminares epistemológicos. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Trad. João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.4.244/42 de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 14 jul. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5 154 de 31 de dezembro de 1942. Dispõe sobre a intervenção nas sociedades cooperativas. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5154-31-dezembro-1942-415398-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.1.076/50 de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.1.821/53 de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-pl.html>> Acesso em: 14 jul.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei. n.4.024/61 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5.672/71 de 2 de julho de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5672-2-julho-1971-357841-norma-pl.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei. n 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. OLIVEIRA, J. (Org.) 4. ed. São Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/BR. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 09 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei.10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-publicacaooriginal-56059-pe.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm> Acesso em: 14 jul. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.741/08 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-norma-pl.html>> Acesso em: 14.jul.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude SINAJUVE. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12852-5-agosto-2013-776713-norma-pl.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei.13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 14 jul. 2018.

CANESIN, M. T. Contribuições conceituais sobre juventude, família e escola. **Educativa**. Goiânia, v. 5, n. 1, p. 57-79, jan./jun. 2002.

CANESIN, M. T. Juventude, educação e campo simbólico. **Revista Brasileira de Estudos de População**. v. 19, n. 2, jul./dez.2002.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p.143-155, julho, 2000.

CARVALHO, C. P. Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2006 v. 11, n. 31, p.155-166, jan./abr.

CARRANO, P. C. R. Os jovens e a cidade. **Os jovens e a cidade Rio de Janeiro**: Relume Dumará, 2002.

CAVALCANTE, C. V. **Jovens e estratégias educativas de apropriação dos espaços urbano e virtual**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1260>> Acesso em: 10 fev. 2017.

CERQUEIRA, F. S. **Juventude, violência simbólica e corpo**: desvelando relações de poder no cotidiano escolar. (Dissertação). UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrado em Educação. Vitória-ES, 2010.

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPÓSITO, M. P.; SOUZA, R. Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores. **Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação**. São Paulo, 2004.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores. **Ação Educativa**. São Paulo, 2005.

COSTA, F. M. de A. **Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica**. (Dissertação de Mestrado). UEC – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2011.

CRIADO, E. M. **Producir la juventude: crítica de la sociologia de la juventud**. Madrid: Ediciones. ISTMO, S. A., 1998.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. 25ª Reunião da ANPED, **Anais...** Caxambu, 2002.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n. 24, p. 40-52. Set./ out./ dez. 2003.

DAYRELL, J. Escolas e culturas juvenis. IN: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003a.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, J. A escola “faz” juventudes? **Reflexões em torno da socialização juvenil**. Simpósio Internacional “Cuitat.edu: nuevos retos, nuevos compromissos”. Barcelona, outubro de 2006.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização da juventude. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2007. v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105- 1128.

DAYRELL, J. Juventude e Escola. In. SPOSITO, M. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. (vol. 1).

DAYRELL, J.; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil**. Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf>. p.1-25. 2014. Acesso em: 10 nov. 2017.

DE PAULA, S. G. **Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude**: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região de Belo Horizonte. (Dissertação). UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte - MG, jan., 2012.

DUBET, F. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma Del Estado. Barcelona: Gedisa, 2006.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. Congresso Português de Sociologia, Lisboa, **Anais...** 2008.

FANFANI, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. Seminário Escola jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio. **Anais...** Brasília, 2000.

FERREIRA, V. S. Resistência versus existência? A dimensão política das microculturas juvenis. In: DAYRELL, J. et al. (Orgs.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil – Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira/ Edusp, 1972. p.30.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, M. V. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre a sociologia e histórias das juventudes modernas. Coleção Enfoques – Sociologia. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, L. A. Dialéticas das juventudes e Educação. In: MORAIS, R. N. (Org.). **Sociedade e educação**: estudos sociológicos e interdisciplinares. 1ªed. Campinas: Alínea, 2008.

ISLAS, J. A. P. Juventude: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, M. T. C.; SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Universidade Federal de Goiás: Cãnone Editorial, 2009.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências aos seus projetos de vida. (Dissertação). USP – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

KRAUSKOPF, D. La construcción de políticas de juventud em Centroamérica. In: **Políticas públicas de juventud em America Latina**: políticas nacionales. Chile: CIDPA, 2003.

KRAWCZYK, N. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**. nov. 2003. n. 120, p. 169-202.

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

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos; disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LEÃO, G.M.P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LEBOURG, E. H. **Delicadas travessias: um estudo de caso sobre jovens em transição para o ensino médio no interior do Brasil.** (Dissertação Mestrado). UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana-SP, 2015.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LOYOLA, M. A. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

MAIA, C. V. V. L. **Cartografias juvenis: mudanças e permanência nos territórios e modos de ser jovem.** (Dissertação) UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Fev., 2010.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Rev. Española de Investigaciones Sociológicas – REIS.** n.62, p.193-242, abr/jun, 1993.

MARQUES, M. O. S. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 5/6, maio/ago./set./dez. 1997.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Rev. Young,** v.4, n.2, 1996.

MELUCCI, A. **O jogo do eu.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MILLS, W. **A imaginação Sociológica.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e Biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias.** Porto Alegre: ano 9, n. 17, jan-jun., p. 240 – 264, 2007.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista brasileira de educação,** v.7, p 42-56, 1998.

NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, v.3, n.3, p.89-112, 1991.

NOGUEIRA, M. A. **Elites econômicas e escolarização**: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. 2002. 195f. Tese (Concurso Público para o cargo de professora titular) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar - um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas intelectualizadas. In: Nogueira, Maria Alice et al. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 125-154.

NOGUEIRA, M. A. Um tema revisitado. As classes médias e a educação escolar. In: DAYRELL, J. et al. (Org.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados. Brasil-Portugal. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012, p. 110-131.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação e Sociedade, n.78, abril/2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, 300 p.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns atributos. **Análise social**. v.105-106, n.1-2, 1990.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscoitos**: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2003.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, nº 37, jan./abr. 2008.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, n.5; Set/Out./Nov/Dez 1997.

PEREZ GOMES, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PEROSA, G. S. **Escola e destinos Femininos** – São Paulo, 1950/1960. Belo Horizonte: Argumentum editora, 2009.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Editora Porto, 1995.

PINTO, J. M. O ensino médio. In: Oliveira, R.P.; Adrião, T. (Org.) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

POCHMANN, M.; BARTOLOZZI, F. E. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educação & Sociedade**. Vol.37.núm.137, out.dez,2016. p.1241-1267.

PORTES, É. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 99-123.

POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2005. 9(2), pp.303-312.

POUZAS, U. S. **Lazer, Juventude e ensino médio/técnico: um estudo sobre as tensões estabelecidas entre processos de escolarização e lazer no COLTEC**. (Dissertação Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG). Belo Horizonte, 2012.

PRESTA, S.; ALMEIDA, A. F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação Social**. Campinas: 2008. vol. 29, n. 103, pp. 401-424

QUEIROZ, M. I. P. Pesquisa em Ciências Sociais: Olhares de Maria Isaura de Pereira de Queiroz. **Textos CERU**. Série 2, nº 10, 2008.

RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do Estabelecimento de Ensino e Perfis Familiares: Uma Faceta a mais das Desigualdades Escolares. **Educação & Sociedade**. 2011. vol. 32, n. 117, pp. 953-970.

REZENDE, C. B. (1989). “**Identidade: o que é ser jovem?**” Tempo e Presença, 240:4-5.

RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Minas Gerais: Argumentum, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.** 2002. n.20, pp.60-70.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo.

Tempo Social. São Paulo, nov. / 2005. v.17, n.2.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade. In: Tempo social. **Rev. De Sociologia da USP.** 1994.

SPOSITO, M. P. Educação e Juventude. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: jun.de1999. n.29.p.7-13.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, n. 13, jan./abr., 2000, p. 73-94.

SPOSITO, M. P. Juventude e escolarização (1980-1998). **Série Estado do Conhecimento**São Paulo: Ação Educativa, 2000. n. 7.

SPOSITO, M. P. Coord. Juventude e Escolarização (1980-1998). **Série Estado do Conhecimento.** Brasília: INEP, MEC, Comped. 2002.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil:** desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Afirmativa, 2003.

SPOSITO, M. P. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: Institucionalização tradicional e novos significados, **JOVENS, Revista de Estudos sobre juventude.** México, ano 9, n. 22, p. 201-227, jan. jun., 2005.

SPOSITO, M. P. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

STECANELA, N. et al. **Educação e Direitos Humanos:** a constituição da docência na era dos direitos. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013.

TOMAZETTI, E. **Os sentidos do ensino médio:** olhares juvenis sobre a escola contemporânea. São Leopoldo: Oikos, 2012.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola:** Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45- 60.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (orgs.) **Família e Escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, maio/ ago. 2006.v.11, n.32, p. 226-236.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES:

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO CULTURAL

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO CULTURAL

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter algumas informações a respeito da trajetória escolar, familiar, socioeconômico dos alunos do Ensino Médio desta escola. A sua identidade será mantida em sigilo e os dados aqui informados serão utilizados apenas para a pesquisa em andamento e serão tratados no seu conjunto. Dê apenas uma resposta a cada pergunta. Desde já, agradecemos a sua colaboração e participação nesta pesquisa.

I- Dados pessoais

1. Que série você cursa?

() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano

2. Qual a sua idade?

() abaixo de 14 anos () 14 anos () 15 anos
 () 16 anos () 17 anos () 18 anos
 () acima de 18.

3. Qual o seu sexo?

() M () F

4. Como você se considera:

() negro () pardo () branco
 () índio

5. Onde você nasceu? (cidade): _____ **(Estado):** _____

6. Há quanto tempo reside em Goiatuba? _____

7. Em que bairro você reside? _____

8. Como você vem ao colégio?

() a pé () carona de amigos () carro da família
 () outro: Especificar: _____

9. Você frequenta alguma igreja?

() Não () sim qual? _____

II – Condições socioeconômicas

10. Qual o tipo de residência da sua casa?

() Própria, não quitada () Própria () Alugada
 () Cedida () Outra situação qual? _____

11. Qual estado civil de seus pais (pai e/ou mãe) ou responsáveis?

() Solteiros () Viúvos () Divorciados

- () Casados () Separados () Outro

12. Qual o número de pessoas que constitui sua família?

- () Duas () Três () Quatro
 () Cinco () Acima de cinco () Citar quantidade se for acima de cinco: _____

13. Como se constitui a principal fonte de renda de sua família?

- () Salário e/ou renda dos pais () Salário e/ou renda do(s) filho(s)
 () Salário e/ou renda do(s) filho(s) () Salário e/ou renda dos pais e do(s) filho(s)
 () Salário e/ou renda dos pais e do(s) filho(s) () Salário e/ou renda do pai ou da mãe e do(s) filho(s)
 () Salário e/ou renda do pai ou da mãe e do(s) filho(s)
 () Pensão () Aposentadoria
 () Outros - Qual? _____

14. Qual a renda mensal de sua família?

- () Menos de 1 sal. Mínimo () De 1 a 3 sal. Mínimos () De 3 a 5 sal. Mínimos
 () De 5 a 7 sal. Mínimos () Mais de 7 sal. Mínimos

15. Dentre os itens apresentados abaixo, qual o que onera mais o orçamento de sua família?

- () Despesas médicas () Despesas odontológicas () Despesas com instrução
 () Despesas com moradia () Despesas com vestuário () Despesas com alimentação
 () Despesas com lazer/viagens

16. Qual a profissão de seu pai ou responsável? _____

17. Qual das seguintes alternativa melhor expressa a atual situação de seu pai no trabalho?

- () Trabalha regularmente () Vive de renda () Está aposentado
 () É aposentado e continua trabalhando () É falecido e deixou pensão () É falecido e não deixou pensão
 () Não trabalha

18. Qual a profissão de sua mãe? _____

19. Qual das seguintes alternativa melhor expressa a atual situação de sua mãe no trabalho?

- () Trabalha regularmente () Vive de renda () Está aposentada
 () É aposentada e continua trabalhando () É falecida e deixou pensão () É falecida e não deixou pensão
 () Não trabalha

20. Qual o nível de instrução de seu pai?

- () Nenhum () Até nono ano () Ensino fundamental incompleto
 () Ensino fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo
 () Superior incompleto () Superior completo () Pós graduação

21. Qual o nível de instrução de sua mãe?

- () Nenhum () Até nono ano () Ensino fundamental incompleto
 () Ensino fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo
 () Superior incompleto () Superior completo () Pós graduação

22. Qual a principal forma de assistência médica utilizada pela família?

- () Particular () Pública () Conveniada
 () Particular e conveniada () Pública e particular () Pública e conveniada
 () Nenhuma

23. Por que você estuda nesse colégio?

- () Por ser uma escola privada () Pela qualidade de ensino do colégio
 () Por recomendação de amigos () Por outros motivos

24. Qual é o (a) principal orientador (a) de suas tarefas e trabalhos escolares em casa?

- () Os pais () O pai () A mãe
 () Os irmãos () Nenhum () Outros- qual? _____

25. Qual o serviço complementar que você e sua família mais gostariam que o colégio viesse a lhe prestar?

26. Sem contar os livros escolares ou didáticos, quantos livros, aproximadamente, existem em sua casa?

- () Nenhum () Até 20 livros () De 21 a 50 livros
 () De 51 a 100 livros () De 101 a 200 livros () mais de 200 livros

27. Sem contar os livros escolares ou didáticos, quantos livros, em média você lê por ano?

- () Nenhum () de 1 a 2 livros () de 3 a 5 livros
 () de 6 a 10 livros () Mais de 11 livros

28. Lê jornais ou revistas?

- () Não () Ocasionalmente () Diariamente

29. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado nos acontecimentos atuais?

- () Jornal escrito () Jornal falado (TV) () Revistas
 () Rádio () Internet () Outros

30. Qual o meio que sua família mais utiliza para se manter informado nos acontecimentos atuais?

- () Jornal escrito () Jornal falado (TV) () Revistas
 () Rádio () Internet () Outros

31. De quais atividades extraclasses você mais participa?

- () Artísticas e culturais () Religiosas () Esportivas
 () Outras () Nenhuma

32. Com qual lazer você ocupa mais tempo?

- () Televisão () Cinema () Leitura
 () Clube () Festas () Viagem
 () Esporte () Músicas () Outros

33. Qual o lazer preferido pela família?

- () Televisão () Cinema () Leitura
 () Clube () Festas () Viagem
 () Esporte () Músicas () Outros

II-Trajatória escolar

Assinale com um (x) uma alternativa para cada questão

34. Educação Infantil (pré-escola)

- () Pública estadual ou municipal () Pública federal () Pública e particular

35. Ensino fundamental (1º ao 5º ano)

- () Pública estadual ou municipal () Pública federal () Pública e particular

36. Ensino fundamental (6º ao 9º)

- () Pública estadual ou municipal () Pública federal () Pública e particular

37. Ensino Médio

- () Pública estadual ou municipal () Pública federal () Pública e particular

38. Com que idade você entrou no Ensino Fundamental?

- () Entre 5 e 6 anos () entre 6 e 7 anos () entre 7 e 8 anos

Acima de 8 anos.....()

39. Você já parou de estudar alguma vez?

- () Não () Sim- quantas vezes? _____ Por quanto tempo? _____

40. Você se considera um aluno:

- () Ruim () Regular () Bom

() Excelente

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS JOVENS BOLSISTAS

Roteiro de entrevista com os jovens bolsistas

- ✓ Sobre a escolha da escola
 1. O que levou você a querer participar da bolsa ofertada pela escola?
 2. Você encontrou alguma oposição: da família, amigos, professores quando disse que iria estudar nessa instituição?
 3. Como você ficou sabendo da bolsa da escola?
 4. Antes de estudar na escola já havia pensado na probabilidade de estudar nessa escola?

- ✓ Dentro e fora da escola
 5. Ao iniciar na escola, qual foi a sua maior dificuldade?
 6. Como foram os primeiros meses na escola?
 7. Pensou alguma vez em mudar de escola? Por quê?
 8. O que representa estudar nessa escola para você? E para sua família?
 9. Você está satisfeito com o seu desempenho escolar?
 10. Como é o convívio com os colegas de sala?
 11. Você já ficou de dependência em alguma disciplina?
 12. Você tem dificuldade em alguma disciplina? Qual (is)?
 13. A dificuldade é apenas sua ou da sala em geral?
 14. Qual disciplina tem maior facilidade?
 15. Você frequenta reuniões e ou festas promovidas pelos seus colegas de sala?
 16. Você fez amizades na escola? Quem são eles?
 17. Você sai com esses colegas? Frequenta a casa deles?
 18. Como é o seu relacionamento com os professores?
 19. Há alguma orientação e ou encaminhamento de alunos com dificuldades em sala de aula para reforço?

20. Como é o procedimento do professor(es) em relação aos alunos com baixo desempenho em sala de aula?
- ✓ Sobre o sistema de bolsa da escola
 21. Como você se sente sendo um estudante bolsista?
 22. Você acha que há discriminação contra os estudantes bolsistas?
 23. Você se incomoda com o termo bolsista?
 24. Como você lida com essa diferenciação?
 25. Você se sente diferente na sala de aula?
 26. Na sua sala, os demais colegas e ou professores sabem dos estudantes com bolsas?
 27. Eles se declaram? Você se declara bolsista?
 28. Há alguma diferença entre os jovens bolsistas e os alunos regulares?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

Roteiro de entrevista com os pais

- ✓ Sobre a escolha da escola
 - 29. Como você soube do Programa de bolsas da escola
 - 30. Como foi esta participação?
 - 31. Quais foram às dificuldades encontradas para conseguir a bolsa?
 - 32. Você tem outros filhos que estudando no EF ou EM? Se sim, qual o critério(s) para escolha do filho(a)?

- ✓ Dentro e fora da escola
 - 33. Ao iniciar na escola, qual foi a sua maior dificuldade?
 - 34. Pensou alguma vez em mudá-lo da escola depois que conseguiu a bolsa?
 - 35. O que representa para você ao ver seu filho(a) estudando nesta escola?
 - 36. Você está satisfeito com o seu desempenho escolar?
 - 37. Quem da família acompanha nas atividades escolares?
 - 38. Você frequenta reuniões e ou festas promovida pela escola?
 - 39. A entrada do seu filho(a) na escola modificou a relação em casa?
 - 40. Você percebe alguma mudança com relação as expectativas de futuro do seu filho(a)?

- ✓ Sobre o sistema de bolsa da escola
 - 41. Você percebe algum tratamento diferente sendo o seu filho (a) bolsista?
 - 42. Há discriminação em alguma atividade sendo seu filho bolsista?

APÊNDICE D: Caracterização dos participantes da pesquisa

Conforme normas éticas de pesquisa, os nomes foram trocados para preservar a identidade dos entrevistados.

Jovens bolsistas Idade	Origem Geográfica (pai / avô)	Origem Geográfica (mãe)	Escolaridade (pai /avô)	Escolaridade (mãe)	Profissão (pai / avô)	Profissão (mãe)
Ana Luíza - 16 anos	GO	GO	E.M.	E.M.	Autônomo	Func. Pub. Municipal
Cássia - 17 anos	GO	GO	E.M.	E.M.	Atendente	Atendente
Bianca - 16 anos	GO	MG	E.M.	E.M.	Pai-Falecido	Func. Pública
Yeda - 17 anos	GO	GO	E.M.	E.S.C.	Vendedor	Vendedora
Maria Clara - 16 anos	GO	GO	E.M.	E.S.C.	Carreteiro	Professora
Isaura - 16 anos	GO	GO	E.M.	E.M.	Eletricista	Cabeleireira
Dalva - 16 anos	GO	GO	E.M.	E.M.	Restaurador	Do lar
Ítalo- 17 anos	GO - Avô	MG	E.M.I.	E.M.	Avô-Aposentado	Recepcionista

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

SIGLAS: E.M. – Ensino Médio; E.M.I – Ensino Médio Incompleto; E.S.C – Ensino Superior Completo.

Cidade de nascimento Jovem	Moradia – Bairro	Trajetória de escolarização	Permanência no Colégio atual
Ana Luíza - Goiatuba – GO	Bairro popular	Ed.Inf. até nono ano. Rede Pub.	Jovem bolsista
Cássia - Goiatuba- GO	Bairro popular	Ed.Inf. até nono ano. Rede Pub.	Desistiu da bolsa de 100%
Bianca – Goiatuba- GO	Bairro popular	Ed.inf. até nono ano. Rede Pub.	Jovem bolsista
Yeda – Goiatuba- GO	Central	Ed.inf. até nono ano. Rede Pub.	Jovem bolsista
Mª Clara – Goiatuba- GO	Central	Ed.inf. até nono ano. Rede Pub.	Jovem bolsista
Isaura – Goiatuba- GO	Central	Ed.inf. até nono ano. Rede Pub.	Jovem bolsista
Dalva – Goiatuba- GO	Central	Ed.inf. até nono ano. Rede Pub.	Jovem bolsista
Ítalo – Uberlândia – MG	Bairro popular	Ed.inf. até nono ano. Rede Pub.	Desistiu da bolsa de 100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

APÊNDICE E

QUADROS DAS ENTREVISTAS PARA ANÁLISE – JOVENS

A ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Ao serem questionados sobre a participação da bolsa ofertada pela escola

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Ana Luíza	Minha mãe sempre quis uma oportunidade de estudo melhor pra mim mais a minha irmã, né?! Aí ela resolveu me colocar lá.
Cássia	Porque eu fiquei sabendo que era a melhor escola da cidade.
Bianca	Na verdade foi a minha mãe que quis!
Yeda	No/ na época era o Colégio Estadual de Goiatuba que agora viro/ virou o Colégio Militar. E aí uma professora a coordenadora falou que tinha as bolsas e aí eu entrei!
Maria Clara	Eh: eu via que o colégio podia me oferecer mais oportunidade do que o colégio público. Que o colégio público talvez não tinha um nível muito bom pro que eu quero!
Isaura	Uma cliente do salão contou e minha mãe correu atrás.
Dalva	Sempre foi o sonho do meu avô. Ele ficou sabendo no trabalho.
Ítalo	Uma amiga contou para minha mãe e eu corremos juntas.

CATEGORIA: SOCIABILIDADE GERAL NA ESCOLA - AS DIFICULDADES

Ao iniciarem na escola, maior dificuldade.

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Ana Luíza	Acho que adaptação, né?! Porque é um meio social diferente, né?!
Cássia	Minha maior dificuldade foi não poder entender a matéria e acompanhar a escola.
Bianca	Ah <i>foi</i> as matérias, né?! Que f/ é bem mais puxado, mais difícil.
Yeda	Maior dificuldade foi em questão de que... tinha matéria que eles já <i>viam</i> antes, e eu nunca tinha visto, e:: coisas que eles aprenderam nos sétimo(7º), oitavo (8º) ano, que costuma <i>sê</i> as séries mais... que... mais precisa, que eu não tinha visto na outra escola.
Maria Clara	Mais questão de <i>se adaptá</i> em relação a:: amizades mesmo/ só!
Isaura	Foi de aprender estudar.
Dalva	Ah <i>foi</i> as matérias, né?! Que é bem mais puxado, mais difícil.
Ítalo	Eu acho que foi a questão do ensino! Por causa/ nem questão de amizade, nem nada, acho que o ensino, por causa da minha formação que eu tinha. Era muito básica. Escola pública, ela repete muita coisa.

CATEGORIA: SOCIABILIDADE GERAL NA ESCOLA – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA

O que representa estudar nessa escola?

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Ana Luíza	Representa, assim, que eu vou ter uma aprendizagem melhor, <i>passá</i> numa faculdade melhor...
Cássia	Eu não gostava, tinha muita dificuldade. Todos os dias tinha dor de cabeça.
Bianca	No início foi difícil, mas hoje é diferente. Gosto porque estou aprendendo muito.
Yeda	Hoje eu gosto muito de estudar lá porque eu tenho meus amigos e acho que agora eu já consegui eh... <i>pegá</i> mais o ritmo de lá...
Maria Clara	Ah eu acho que realmente o que eu venho <i>dizeno!</i> A oportunidade de <i>tê</i> um futuro melhor!
Isaura	Representa pensar em uma faculdade pública.
Dalva	Eu gostava, mas não acostumei com o ritmo.
Ítalo	Ah ... <i>é/</i> é muito bom! A gente fica muito satisfeita em estudar na escola. Tem um ensino melhor, acredito que o melhor de Goiatuba! Isso é muito... satisfatório pra gente.

CATEGORIA: SOCIABILIDADE GERAL NA ESCOLA – DESEMPENHO ESCOLAR

Você está satisfeito com seu desempenho escola?

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Ana Luíza	Hoje estou, no início foi muito difícil. Agora está todo bem.
Cássia	Agora que estou na outra escola sim. Tenho boas notas.
Bianca	Fico de recuperação, mas consigo recuperar porque faço reforço com outro professor.
Yeda	Eu acho que poderia <i>sê</i> melhor!
Maria Clara	Sim! Sim! Certamente, sim! Sei que eu posso melhorar um pouco; tentar me esforçar mais, mais, sim
Isaura	Sim. Tenho boas notas. Estudo muito.
Dalva	claro, lá passei de ano. E meus amigos estão todos lá.
Ítalo	Sim, até que <i>tô</i> , sim!

CATEGORIA: SOCIABILIDADE GERAL NA ESCOLA – REUNIÕES E OU FESTAS PROMOVIDAS PELOS JOVENS

Você frequenta reuniões e ou festas promovidas pelos colegas da sala?

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Ana Luíza	Sim!
Cássia	Não frequentava. Nem tive tempo de fazer muita amizade.
Bianca	raramente!
Yeda	Sim!
Maria Clara	Não! Não muito! Eles me convidam e: tudo, mas eu sou mais de ficar em casa mesmo!
Isaura	Hum/ não! Toda semana, quinze (15) dias!
Dalva	não. Eles quase não me convidavam. Eu também não conhecia todo mundo. Tinha outros amigos da outra escola.
Ítalo	Não!

CATEGORIA: SOCIABILIDADE GERAL NA ESCOLA – RELACIONAMENTO COM OS PROFESSORES

Como é o seu relacionamento com os professores?

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Ana Luíza	É ótimo, também!
Cássia	Era tranquilo! Eu tinha um relacionamento bom com eles.
Bianca	Ah, é bom... <i>cá</i> maioria deles, é bom!
Yeda	Bom. Todos me respeitam.
Maria Clara	Eu considero um bom relacionamento, sim!
Isaura	Muito bom. Eles me tratam muito bem.
Dalva	Ah, foi bom na maioria deles, foi bom! Só as disciplinas que eram muito difícil. Não conseguia mesmo.
Ítalo	Ah, acredito que um bom relacionamento. Eu me relaciono bem com eles.

CATEGORIA: CONDIÇÃO DE BOLSISTA

Como se sente sendo jovem bolsista?

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Ana Luíza	No começo difícil, mas depois não.
Cássia	Sentia normal. Só tinha dificuldades.
Bianca	Ah, normal, igual os outros, mas quando eu cheguei eu não me senti assim, eu me senti bem inferior!
Yeda	Igual aos outros. Só tenho muita dificuldade.
Maria Clara	Normal. A escola é muito acolhedora; ela cuida bastante da gente; não tem nenhuma exclusão. Nada do tipo!
Isaura	Hoje não tenho dificuldades nenhuma. Sinto igual aos outros.
Dalva	Não, até porque a minha sala é uma das que mais tem bolsistas na escola!
Ítalo	Todo mundo acolhe a gente muito bem, lá. Acolheu muito bem!

CATEGORIA: CONDIÇÃO DE BOLSISTA

Você se incomoda com o termo bolsista? Você se declara bolsista?

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
Ana Luíza	Não!
Cássia	No início sim. Depois não.
Bianca	Muito!
Yeda	Não. Mais, assim..no início sim. Hoje normal.
Maria Clara	Não. Não me incomoda!
Isaura	Não! Não me incomoda!
Dalva	não. Ninguém falava nada.
Ítalo	Não! Esse termo não me incomoda.

APÊNDICE F

QUADRO DAS ENTREVISTAS PARA ANÁLISE - PAIS

CATEGORIA: SOBRE A ESCOLHA DA ESCOLA

Ao serem questionados sobre como souberam do Programa de bolsas da escola

ENTREVISTADO	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	A bolsa?! A tia da professora da minha vizinha, ai minha colega de trabalho, me informou que, como tinha fechado <i>os primeiros anos</i> no município, que o colégio estava disponibilizando de algumas bolsas no 1º ano, ai, inclusive, quando eu fui só <i>tinha</i> acho que duas bolsas sobrando.
MÃE da Cássia	Eh/ através de uma pessoa que já participava do programa antes e ela me indicou.
MÃE da Bianca	Foi a senhora da limpeza quando foi no meu trabalho.
MÃE da Yeda	Os amigos da minha filha. A gente só fica sabendo na última hora.
MÃE da Maria Clara	A minha filha mesmo que soube e eu corri atrás.
MÃE da Isaura	Já estava muito tempo esperando esta oportunidade, eles me ligaram.
MÃE da Dalva	Uma professora que trabalha lá que me disse, melhor ela me ligou.
AVÔ do Ítalo	A bolsa?! Uma amiga da minha filha, colega de trabalho da minha fia.

CATEGORIA: CATEGORIA: SOBRE A ESCOLHA DA ESCOLA**Como foi esta participação**

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Foi! Eu preenchi o formulário, assim, eu já tinha um conhecimento da diretora, na época, assim, há muitos anos eh/ eu sou muito amiga da mãe dela, né?! E: ela me viu/ ela viu aquele sufoco, aquele desespero que eu queria a bolsa por tudo, né?! E: te fiz entrevista, eu acho que eu encaixei bem, lá, minha renda financeira; e acho que deu um <i>impurrãozin</i> dela também porque tinha muita gente querendo, era, acho que foi a última bolsa.
MÃE da Cássia	Foi muito difícil porque eu trouxe muitos documentos e aí eu tive que corrê atrás umas três vezes até consigui reunir todos que eles precisavam.
MÃE da Bianca	Difícil, preenchi muitos papéis. A diretora foi muito boa. Só que já estava quase na data limite.
MÃE da Yeda	Passei na entrevista porque a renda dava certinho. Então o mais difícil foi a papelada.
MÃE da Maria Clara	O mais difícil foi pegar todo o papel. A diretora já sabia da minha dificuldade.
MÃE da Isaura	Como sou separada eu tive que correr sozinha para conseguir tudo.
MÃE da Dalva	Na entrevista foi tudo bem. Quando fi o tanto de papel quase desisti, ai pensei no sonho de ver minha filha no colégio
Avô do Ítalo	oi! Eu preenchi os formulários com a mãe do Iago. na época foi difícil arrumar toda a papelada. Mais a minha fia correu atrás de tudo.

CATEGORIA: SOBRE A ESCOLHA DA ESCOLA

Quais foram às dificuldades encontradas para conseguir a bolsa?

MÃE da Ana Luíza	Não muitas! até que não. Foi, assim, bem.../ depois de ir lá eles me ligaram, sabe? E eu conversei com ela, expus tudo. Ela falou: "mãe, não tem como", ela ia me ceder só 50% (cinquenta por cento) ai eu chorei, falei: não, eu não posso então resolvemos.
MÃE da Cássia	Pensando na qualidade do ensino até que não foi. Só mesmo os documentos.
MÃE da Bianca	Foi muita. Porque na época o tio esta viajando para ajudar, né, e a prefeitura, foi na época que o prefeito atrasou <i>os pagamento</i> , ai eu falei olha a minha situação, eu <i>tô</i> três meses sem <i>recebê</i> eu não dou conta de pagar essa bolsa integral. Ai eu falei: não, <i>cê</i> me ajuda, minha situação <i>tá</i> muito complicada. Eu acho que o que ajudou também foi a questão do meu pagamento <i>tá</i> atrasado, e a gente <i>tá</i> naquele sofrimento, né?!
MÃE da Yeda	Muito difícil na época porque não tinha nada pronto. O prazo é pouco e muita gente querendo.
MÃE da Maria Clara	Ainda bem que eu e o meu marido não somos casados no papel, por isso deu tudo certo.
MÃE da Isaura	Eu vi uma oportunidade, então chorei para dar um prazo para conseguir arrumar tudo.
MÃE da Dalva	Mesmo sendo a apostila cara, vale a pena o sacrificio porque na escola pública esta muito bagunçado.
Avô do Ítalo	sim! Foi, assim, bem.../ ela até me ligou, sabe? A diretora e eu conversei com ela, falei que o Ítalo só iria estua se fosse para ganha a bolsa de 100%, porque nosso salário é pouco, você sabe. E ainda tinha que comprar as apostilas.

CATEGORIA: CATEGORIA: SOBRE A ESCOLHA DA ESCOLA

Você tem outros filhos que estudam no EF ou EM? Se sim, qual o critério (s) para escolha do filho (a)?

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Tenho dois, mas a bolsa era só para o ensino médio.
MÃE da Cássia	Não! Eu tenho apenas dois filhos, e só Cáca faz o Ensino Médio.
MÃE da Bianca	Eu só tenho a Bianca.
MÃE da Yeda	Tenho, mas ele está trabalhando e não estuda.
MÃE da Maria Clara	Sim, ela faz faculdade em outra cidade e tem bolsa, também.
MÃE da Isaura	Tenho sim, só que ela faz faculdade.
MÃE da Dalva	A bolsa foi só pra o Ensino Médio, e meu filho está no município.
Avô do Ítalo	Lá em casa quem estuda é só meu neto mesmo. Só tem ele.

CATEGORIA: DENTRO E FORA DA ESCOLA

Ao iniciar na escola, qual foi a maior dificuldade?

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	. Ela tá lá por persistência minha; Ela não queria. Acha tudo difícil
MÃE da Cássia	No primeiro momento, a dificuldade foi a socialização. Eh: num segundo momento, eh:/ eu num lembro direito... eh: disso, mas eh/ algumas disciplinas ela teve que corrê atrás pra se adequá, pra conseguir acompanhar.
MÃE da Bianca	No começo, ela não queria ir pra lá/ até hoje ela não gosta. Ela não queria ir pra lá de jeito nenhum porque, inclusive quando eu consegui a bolsa, eu tinha matriculado ela no estadual, e a turma dela todinha do outro colégio foi pro estado. Então, assim, eu mais o tio dela foi uma guerra, ela não queria de jeito nenhum. Ela tá lá por persistência minha; eu falei, cê vai, cê vai e vai, vai, o ensino lá na outra escola caiu bruscamente, né?! e ela assim, sempre, "não quero ficar, num quero, num quero/ o ano passado foi muito difícil, ano passado ela tava muito revoltada.
MÃE da Yeda	Sempre foi muito difícil, todo dia era uma dificuldade. Eu fazia de tudo, mas ela não conseguia.
MÃE da Maria Clara	Sempre foi as disciplinas, mas eu insistia e ajudava falando para estudar e pedir ajuda com amigos.
MÃE da Isaura	Só no início que ela reclamou. Agora ela está muito feliz na escola. Muito até o jeito de estudar.
MÃE da Dalva	Ela é muito estudiosa, então conseguiu muito rápido.
Avô do Ítalo	Olha, lá na escola eles me chamavam muito para falar que ele não estava estudando, mais tava. Só que não dava conta, ele falou que era muita coisa, eu achei muito ruim quando ele voltou pra outra escola.

CATEGORIA: DENTRO E FORA DA ESCOLA**Pensou alguma vez em mudá-lo da escola depois que conseguiu a bolsa?**

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luiza	Não! Inclusive as colegas de trabalho lá chegaram a me dizer que tive muito sorte.
MÃE da Cássia	Não, foi muito rápido, assim, coisa de um mês, um mês e meio. Aí como ela tem uma facilidade muito grande, ela é muito/ conversa bastante, faz amizade muito rápido, ela mesma resolveu o problema.
MÃE da Bianca	Não! No começo os amigos falava tira porque o no passado ela passou num piscar de olho. Então, minhas colega falou: tira, tira! Aí eu falei: Gente eu não posso, eu não posso" então foi assim, eu pedi muito a Deus. Foi muita persistência minha e eu pus ela na aula particular e peguei firme, e, assim, conversando muito com ela, todo mundo conversando, "cê num pode sair".
MÃE da Yeda	Eu não pensava, só que foi ficando difícil e ela ia repetir, então não teve jeito mesmo.
MÃE da Maria Clara	Ela sempre correu atrás para estudar . Por isso sabia que era o melhor para ela. Uma oportunidade.
MÃE da Isaura	Não! Eu dei todo apoio, fez aulas particulares. Trabalhei muito para ajudar.
MÃE da Dalva	Não foi um sonho de todo mundo. Agora é esforçar e estudar muito.
Avô do Ítalo	Não! Inclusive os colega de trabalho chegaram a me dar conselho que era uma oportunidade para ele realizar o meu sonho. De crescer na vida, sabe?

CATEGORIA: DENTRO E FORA DA ESCOLA**O que representa para você ver seu filho (a) estudando nesta escola?**

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Ah isso ai pra mim é um orgulho! Nossa, é um orgulho muito grande!
MÃE da Cássia	Para mim foi muito importante. Porque como/ eh eu já conhecia a realidade das escolas públicas eu via que deixava muito a desejar. Então, com ela é uma menina muito esforçada, muitas coisas ela buscava, mas ainda ficava faltando, e aqui eu creio que ela encontrou um respaldo.
MÃE da Bianca	Um sonho né? Eu tô muito satisfeita. Oportunidade vem uma vez só.
MÃE da Yeda	No início foi muito bom, pensei que ela estava feliz, ai vi que não estava. Muito complicado.
MÃE Maria Clara	Realizando um sonho de todo mundo. Ela gosta muito da escola.
MÃE da Isaura	Foi muito difícil, agora estou mais tranquila. Ela vai passar no vestibular, eu sei.
MÃE da Dalva	Representa um futuro melhor. Uma oportunidade de fazer uma boa faculdade.
Avô do Ítalo	Foi um sonho que agora acabou.

CATEGORIA: DENTRO E FORA DA ESCOLA**Você está satisfeito com o desempenho do seu filho?**

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Estou. Ela esta estudando muito, quer passar no vestibular.
MÃE da Cássia	Por ela, eu acho que ela poderia se dedicar mais, mas eu acho que está dentro do esperado.
MÃE da Bianca	Não. não totalmente porque ela, assim, ela relaxou muito, né?! Muito! Eu acho que ela deveria, e eu falo isso pra ela que futuramente a vida vai cobrar dela, ela tinha que se dedicar mais, ela num, ela não é de empenhar muito.
MÃE da Yeda	Agora que ela voltou pra escola estadual, voltou ao normal.
MÃE da Maria Clara	Ela é muito estudiosa. Estou muito feliz mesmo.
MÃE da Isaura	Ela estuda o dia todo, nem tem tempo para mais nada.
MÃE da Dalva	Estou, fica de recuperação, mais logo consegue. Ela é esforçada.
Avô do Ítalo	Agora ele esta de novo no estado. Vai assar de ano.

CATEGORIA: DENTRO E FORA DA ESCOLA**Quem da família acompanha as atividades escolares?**

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Acompanho! Eu sempre pergunto e vou pegar o boletim
MÃE da Cássia	Eu tento acompanhar o máximo possível, às vezes não, não tem como devido ao trabalho, mas ela está sempre me passando. Na outra escola era mais tranquilo.
MÃE da Bianca	Acompanho! Esses dias eu peguei um teste aí que ela fez de química eu quase fiquei doida! Mas, assim, essa idade, né?!... Ela/ e ela, assim, ela tá muito naquela fase difícil, mas, assim, apesar dos pesares, ela me escuta muito, ela, na época das provas, assim, eu pago aula particular pra ela, assim, o que eu posso fazer...
MÃE da Yeda	Lá na outra escola que está, nem preciso olhar. Ela fala que é muito fácil
MÃE da Maria Clara	Sempre pergunto e falo que tem que estudar.
MÃE da Isaura	Quando precisa ir na escola eu vou. Sempre pergunto.
MÃE da Dalva	Eu só não fico olhando a apostila, mas eu sempre pergunto.
Avô do Ítalo	Quando ele tava na escola eu ia nas reuniões. Eu não dava conta de ensinar. Então ele voltou pro estado.

CATEGORIA: DENTRO E FORA DA ESCOLA**Você frequenta reuniões e ou festas promovidas pela escola?**

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Eu sou muito caseira e ela quase não sai.
MÃE da Cássia	Sim! Eu tento estar sempre participando dos eventos, das reuniões; saber como que ela está em sala.
MÃE da Bianca	Não! Na verdade, nas reuniões, quando o pai dela estava vivo, ele que ia porque. Até porque, não coincide o meu horário de trabalho, né?! Então, quando ele tava vivo, ele que ia. Depois que ele faleceu, umas duas vezes eu fui, mas, assim, é muito corrido, né?! Porque meu horário, geralmente termina 11:30 h, eu saio do serviço, às 11:00, então, assim, umas duas vezes eu fui, consegui falar com dois professores, só. Eu sou muito caseira, e ela sempre fez questão de não participar. Ela não quis participar de quadrilha, ela mesma, por si só: “Não, mãe, eu não quero!” Então... por isso mesmo a gente fica em casa.
MÃE da Yeda	Quando ela estava lá, só ela ia, de vez em quando.
MÃE da Maria Clara	Eu nunca vou. Ela vai mais na festa junina.
MÃE da Isaura	Trabalho muito, por isso quase não vou.
MÃE da Dalva	Ela vai mais que eu. Dificilmente eu vou.
Avô do Ítalo	Não respondeu.

CATEGORIA: DENTRO E FORA DA ESCOLA**A entrada do seu filho (a) na escola modificou a relação em casa?**

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Não!... Mudou não! Mudou, assim, ela estuda muito mais.
MÃE da Cássia	Em relação à escola, não. Em relação à escola ela não mudou com a família, não! Só a partir do 2° (segundo) ano que houve uma mudança, mas eu creio que devido à idade e ela estuda muito mais.
MÃE da Bianca	Ela hoje esta mais tranquila, só no início que queria sair.
MÃE da Yeda	Quando ela estava lá , eu gostei porque ela tirou até o Pierce.
MÃE da Maria Clara	Ela mudou só na forma de estudar.
MÃE da Isaura	Ah, agora ela pensa em fazer uma boa faculdade.
MÃE da Dalva	Ela só estuda, o tempo todo. Não faz mais nada.
Avô do Ítalo	Não respondeu.

CATEGORIA: DENTRO E FORA DA ESCOLA

Você percebe alguma mudança com relação às expectativas de futuro do seu filho (a)?

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Não! Não porque, até então, ela era muito revoltada, né?! Ela não queria ficar lá mesmo! Não queria.
MÃE da Cássia	Ela tem muita expectativa! Muita! Uma boa faculdade.
MÃE da Bianca	Ela é muito calada. Mas acho que ela quer mesmo fazer um bom curso.
MÃE da Yeda	Agora no outro colégio nem falo sobre as notas.
MÃE da Maria Clara	Ela quer fazer um bom curso. Por isso esta na escola.
MÃE da Isaura	Ela quer ir para outra cidade, por isso estuda muito.
MÃE da Dalva	Às vezes sim , outras ela não fala muito.
Avô do Ítalo	Não respondeu.

CATEGORIA: SOBRE O SISTEMA DE BOLSA DA ESCOLA1**Você percebe algum tratamento diferente sendo o seu filho (a) bolsista?**

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Não.
MÃE da Cássia	Não, com a minha filha eu não percebo.
MÃE da Bianca	Não.
MÃE da Yeda	Quando estuda lá do mesmo jeito.
MÃE da Maria Clara	Nada. Do mesmo jeito.
MÃE da Isaura	Nunca percebi nada de diferente.
MÃE da Dalva	Não.
Avô do Ítalo	Não respondeu

CATEGORIA: SOBRE O SISTEMA DE BOLSA DA ESCOLA**Há discriminação em alguma atividade sendo seu filho bolsista?**

ENTREVISTADO (A)	RESPOSTA
MÃE da Ana Luíza	Não!
MÃE da Cássia	Não, em relação a isso (eu não percebo não)
MÃE da Bianca	Nunca percebi nada.
MÃE da Yeda	No início ela dizia que no colégio era tudo diferente.
MÃE da Maria Clara	Acho que não.
MÃE da Isaura	Não.
MÃE da Dalva	Nunca vi nada.
Avô do Ítalo	Não respondeu.

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas em escola privada

Pesquisador: JULDISANDRA AMELIA CANEDO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 69198317.7.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.313.300

Apresentação do Projeto:

Trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas em escola privada

Professora Orientadora CLAUDIA VALENTE CAVALCANTE

Aluna: JULDISANDRA AMELIA CANEDO

Objetiva-se a Investigar as trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas e suas estratégias de permanência em espaço escolar de alta seletividade. As desigualdades sociais se manifestam no efeito escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Neste projeto possíveis contribuições de estudo para o conhecimento humano e para algumas discussões no processo da desigualdade social, uma vez que a sua associação com a educação têm sido objeto de estudo de um variado leque de áreas do conhecimento, apresentado trabalhos e pesquisas provenientes das mais variadas áreas do saber. Sendo assim, como objetivo da pesquisa pretende-se investigar as trajetórias desses jovens bolsistas e suas estratégias de permanência em espaço escolar de alta seletividade.

Objetivo Secundário:

Como objetivos secundários, analisar a trajetória escolar e de vida de jovens bolsistas para

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.313.300

entender como se constituem e são constituindo na escolarização; entender como as famílias se relacionam frente ao capital social e cultural da escola em momentos coletivos e compreender a influência do capital social e cultural na trajetória de jovens bolsistas na escola privada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Contemplados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há considerações.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram respondidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o mesmo decide considerar o projeto Aprovado, considerando a Resolução 466/2012 CNS e 510/2016 CNS.

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.313.300

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_909762.pdf	25/09/2017 20:45:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO3.pdf	25/09/2017 20:44:29	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTO.pdf	25/09/2017 20:43:30	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
Outros	respostasaocomite3.docx	25/09/2017 20:42:43	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
Outros	respostasaocomite.docx	28/08/2017 20:00:15	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	28/08/2017 19:55:03	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
Outros	respostaspendencias.docx	28/06/2017 08:28:13	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.docx	28/06/2017 08:15:16	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	28/05/2017 14:07:18	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	28/05/2017 14:04:47	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	28/05/2017 14:04:30	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOANTARES.pdf	28/05/2017 14:03:14	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	preprojeto.pdf	28/05/2017 14:02:14	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito
Outros	curriculoorientador.pdf	28/05/2017 13:55:03	JULDISANDRA AMELIA CANEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.089

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.313.300

GOIANIA, 03 de Outubro de 2017

Assinado por:
Cejane Oliveira Martins Prudente
(Coordenador)

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: oep@puccgoias.edu.br

ANEXO B

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



RECONHECIDO PELA RESOLUÇÃO Nº 354 DE 11/08/2015

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa **TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS BOLSISTAS DE ESCOLAS PÚBLICAS EM ESCOLA PRIVADA** de responsabilidade da pesquisadora JULDISANDRA AMÉLIA CANEDO e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Goiatuba, 13 de março 2017.

MAYRA APARECIDA PEREIRA- DIRETORA



ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título ‘Trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas em escola privada’, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, mestranda, em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu (ua) filho (a) faça parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) equipe de pesquisa Juldisandra Amélia Canêdo, no telefone: (64) 984122896, ou através do e-mail juldisandraa@gmail.com ou com o (a) orientador (a) da pesquisa Professor (a) Cláudia Valente Cavalcante, no telefone: 98147-2000, ou através do e-mail: cavalcante70@yahoo.com.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

A pesquisa acontecerá na biblioteca da instituição escolar em momento agendado previamente com a escola e com os jovens. Justifica-se a realização desta pesquisa por ser uma produção que poderá fomentar reflexões sobre as estratégias utilizadas pelos jovens bolsistas advindos de escolas públicas para permanecerem em espaços de alta seletividade. A pesquisa tem como objetivo investigar as trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas e suas estratégias de permanência em espaço escolar de alta seletividade no município de Goiatuba, Goiás, e como se dá a ruptura dos mecanismos de reprodução que legitimam as desigualdades sociais no espaço escolar que impedem o acesso aos bens simbólicos. E como objetivos secundários, analisar a trajetória escolar de jovens bolsistas para entender como se constituem na escolarização; entender como as famílias se relacionam frente ao capital social e cultural da escola em momentos coletivos e compreender a influência do capital social e cultural na trajetória de jovens bolsistas na escola privada. O campo de investigação será o Colégio ULBRA Antares de Goiatuba - GO e os participantes serão alunos que estejam matriculados ou desistentes desta instituição, vindos de escolas públicas com bolsas de estudo de 50% ou 100%, com idade entre 15 e 18 anos, mulheres ou homens.

Para seleção dos jovens que atendam aos critérios estabelecidos pela pesquisa será aplicado um questionário socioeconômico na biblioteca da escola com o dia e horário previamente agendado. O questionário será preenchido com tempo necessário para cada jovem.

Será realizada uma entrevista semiestruturada com 08 jovens pré-selecionados a partir da análise do questionário socioeconômico. A entrevista será agendada previamente e terá duração de 40 minutos aproximadamente, será gravada em áudio de modo que possam ser transcritas e analisadas posteriormente. As entrevistas ocorrerão em local privativo, com horários pré-agendados de aproximadamente uma hora, os jovens participantes da pesquisa, serão entrevistados pela mestranda/pesquisadora. A entrevista acontecerá individualmente,

sem interferência externa, de modo que o procedimento da pesquisa não atrapalhe a rotina da escola.

Será realizado ainda um momento de atividade com os jovens um Grupo de discussão que terá a duração aproximadamente de uma hora e será gravado em áudio. O tema será proposto pela pesquisadora.

A presente pesquisa é de risco mínimo para os participantes, pois não visa em nenhum momento o constrangimento ou violação do direito ou privacidade dos jovens, mas você pode eventualmente sentir-se constrangido (a) por estar sendo observado (a) ou por ser solicitado (a) a responder alguma questão da pesquisa. Se isso ocorrer, você poderá desistir a qualquer momento, bem como poderá deixar de responder qualquer pergunta que não se sinta confortável em responder, sem qualquer constrangimento.

As informações obtidas serão utilizadas para entender os objetivos fins da pesquisa. Sua identidade como participante será mantida em sigilo. Também haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados, e, após cinco anos, serão incinerados.

A pesquisadora também estará atenta para essas questões e poderá suspender suas atividades quando perceber que está provocando qualquer tipo de sentimento adverso. E se mesmo assim se você se sentir de alguma forma prejudicado (a) em participar da pesquisa, terá assegurado (a) o direito à indenização por quaisquer danos eventualmente causados. Não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que os participantes não terão qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso os participantes sintam-se prejudicados de alguma forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais, e eu, enquanto pesquisadora fica passível de decisão judicial.

Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e aos gestores do Colégio Antares ULBRA de Goiatuba - GO para que possam vir a contribuir para o conhecimento humano e para algumas discussões no processo da desigualdade social, contudo preservando a imagem do participante da pesquisa, assegurando que o mesmo não seja estigmatizado e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

Declaro para os devidos fins que cumprirei com legitimidade os itens IV. 3 (letra a, b, c, d, e, f, g, e h) da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16.

Eu, Juldisandra Amélia Canêdo, pesquisadora responsável por este estudo e minha equipe de pesquisa declaramos que cumpriremos com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que poderá se retirar da pesquisa em qualquer momento e que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu _____, abaixo-assinado, discuti com a pesquisadora Juldisandra Amélia Canêdo, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, 28 de abril de 2017.

Assinatura do(s) pai(s) e ou responsável (eis)

____/____/_____
Data

Assinatura do pesquisador

____/____/_____
Data

ANEXO D

TERMO DE ASSENTIMENTO DO JOVEM

Olá Jovem! Sou a Juldisandra Amélia Canêdo e estou com o projeto de pesquisa sob o título ‘Trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas em escola privada’, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, mestranda, em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. A pesquisa tem como objetivo investigar as trajetórias escolares de jovens bolsistas de escolas públicas e suas estratégias de permanência em espaço escolar de alta seletividade no município de Goiatuba, Goiás, e como se dá a ruptura dos mecanismos de reprodução que legitimam as desigualdades sociais no espaço escolar que impedem o acesso aos bens simbólicos. O motivo que nos leva a estudar o assunto justifica-se a realização desta pesquisa por ser uma produção que poderá fomentar reflexões sobre as estratégias utilizadas pelos jovens bolsistas advindos de escolas públicas para permanecerem em espaços de alta seletividade. Para este estudo será adotado os seguintes procedimentos: será aplicado um questionário socioeconômico na biblioteca da escola onde você estuda com o dia e horário previamente agendado. Será realizada uma entrevista semiestruturada com 08 jovens pré-selecionados a partir da análise do questionário socioeconômico. A entrevista será agendada previamente e terá duração de 40 minutos aproximadamente, será gravada em áudio de modo que possam ser transcritas e analisadas posteriormente. As entrevistas ocorrerão em local privativo, com horários pré-agendados de aproximadamente uma hora. A entrevista acontecerá individualmente, sem interferência externa, de modo que o procedimento da pesquisa não atrapalhe a rotina da escola. Será realizado ainda um momento de atividade com todos os jovens bolsistas - Grupo de discussão - que terá a duração aproximadamente de uma hora e será gravado em áudio. O tema será proposto pela pesquisadora. Para que você possa participar, seus pais e ou responsáveis precisam autorizar sua participação e assinar o termo de consentimento. Você não terá nenhum custo e nem receberá pagamento para participar da pesquisa. Mas, se não quiser mais participar da pesquisa, mesmo que seus pais e ou responsáveis não mais consentir, você pode desistir a qualquer momento, sem que haja qualquer penalidade a você ou modificação na minha forma de trata-lo. Quero dizer também que seu nome e imagem serão preservados, o que você disser ou falar durante a pesquisa serão guardados em segredo e somente serão utilizados por mim, com um único objetivo: para auxiliar os meus estudos. E você pode ficar tranquilo (a), este estudo apresenta risco mínimo, ou seja, não oferece nenhum perigo a sua vida, mas apesar de não ser perigoso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos ou prejuízo eventualmente produzidos pela pesquisa. Quando for terminada a pesquisa você poderá conhecer os resultados do estudo por mim realizado e lembrando, seu nome e material produzido por sua participação não será liberado sem a permissão do seu responsável e ficarão guardados por mim por m período de 5 anos e após esse tempo, serão destruídos. Esse termo de assentimento, ou seja, de aceitação da pesquisa será impresso em duas vias, onde sua cópia será arquivada por mim e a outra será entregue a você.

Eu _____ responsável pelo
menor _____ discuti com a
pesquisadora Juldisandra Amélia Canêdo e autorizo minha participação na pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de

