

HABITUS E COMPOSIÇÃO DOS CAPITAIS CULTURAL, ECONÔMICO E SOCIAL COMO FATORES EXPLICATIVOS DA CONSTITUIÇÃO DAS EXPECTATIVAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

HABITUS AND COMPOSITION OF CULTURAL, ECONOMIC AND SOCIAL CAPITALS AS EXPLANATORY FACTORS IN THE CONSTITUTION OF STUDENTS' EXPECTATIONS AND PRACTICES OF FORMATION AND WORK IN A STATE PUBLIC SCHOOL

FARIA, Renata Mantovani de¹
SILVA, Eduardo Pinto e²

RESUMO

As expectativas de formação e trabalho de uma amostra de alunos do Ensino Médio de uma escola pública, pesquisadas por meio de questionários e entrevistas, são relacionadas à socialização, habitus e capitais cultural, econômico e social. O ethos do trabalho tende a prevalecer sobre o da formação humana nas trajetórias escolares e profissionais.

Palavras-chave: Habitus; Socialização; Trabalho; Educação; Bourdieu

ABSTRACT

The expectations of formation and work for a sample of public high school students, researched through questionnaires and interviews, are related to socialization, habitus as well as cultural, economic and social capitals. The work ethos tends to prevail over the human formation in school and professional trajectories.

Keywords: habitus; socialization; work; education; Bourdieu

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR, na área de Fundamentos da Educação, linha de pesquisa Educação e Trabalho.

² Professor adjunto da UFSCAR, trabalha na área de Fundamentos da Educação, na linha de pesquisa Educação e Trabalho. E-mail: dups@ig.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar expectativas e trajetórias de estudos e trabalho de alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual. A investigação se deu através de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo foi realizada através de questionários e entrevistas individuais semiestruturadas com uma amostra de duas turmas do último ano do Ensino Médio, sendo uma delas do período matutino e outra do noturno.

A análise de dados foi orientada pelos conceitos de Bourdieu, tais como o de habitus, estratégias, capital social, cultural e econômico, que consideramos imprescindíveis para revelar as expectativas e práticas de formação e trabalho dos alunos pesquisados.

Compreendemos que a expectativa e trajetória que o estudante do Ensino Médio prevê, deseja e objetiva para si está diretamente ligada à sua socialização e identidade, constituídas através da trajetória escolar, familiar e das disposições interiorizadas (habitus), elementos estes intrinsecamente articulados à posição social e à composição dos capitais econômico, social e cultural.

Consideramos que as questões da dualidade estrutural do sistema de ensino e da injustiça e/ou reprodução da desigualdade social perduram e se apoiam tanto em aspectos objetivos (composição dos capitais, posição social, tipos de estabelecimentos de ensino frequentados pelos alunos e familiares em suas trajetórias), como também em aspectos subjetivos indissociáveis dos primeiros (habitus), uma vez que as disposições interiorizadas dos alunos e as perspectivas de ir além, reproduzir ou ficar aquém das trajetórias das gerações familiares anteriores influenciam sobremaneira seus modos de pensar e agir.

Embora a pesquisa não explicita algo novo – a dualidade estrutural do sistema de ensino e a desigualdade a ela atrelada – buscamos, com base no referencial teórico da análise dos dados, apontar para aspectos não suficientemente explorados e/ou enfocados por outros pesquisadores, como Kuenzer (2000) e Franco e Novaes (2001).

Kuenzer (2000) aponta para a dualidade e o caráter excludente do Ensino Médio, no qual se trataria de forma “igual” os que possuem condições objetivas diferentes. Considera que o ensino propedêutico permanece destinado a poucos e defende uma educação geral que englobe todos os segmentos sociais e que também se volte para o trabalho.

Nosso artigo não se centra na questão da política educacional do Ensino Médio e toma como referência teórica o sociólogo Bourdieu. Nossa preocupação central é compreender como são formadas e internalizadas as expectativas de formação e trabalho dos alunos concluintes do Ensino Médio, que compreendemos ser influenciadas pelos capitais cultural, econômico e social e pelo habitus construído nos processos de socialização.

Já Franco e Novaes (2001) abordam as representações sociais que jovens estudantes desenvolvem acerca da escola e do trabalho no contexto de reforma curricular do ensino secundário. Trata-se de pesquisa empírica realizada em dez escolas estaduais de São Paulo. Os autores consideram que quanto mais precárias as condições econômicas e escolares da família, mais os alunos tendem a enxergar a escola como forma de melhorar suas condições de vida ou de ascensão social.

Nossa pesquisa, a despeito das convergências em relação à análise de Franco e Novaes (2001), dela difere-se por não enfocarmos as representações sociais que os alunos fazem da reforma curricular implantada no ensino secundário, mas sim, como acima explicitado, a formação e internalização de expectativas de estudos e trabalho.

Ao nos apoiarmos nas proposições teóricas de Bourdieu e no pressuposto da relação entre sistema de ensino e reprodução das desigualdades sociais, buscamos analisar os processos pelos quais se formam as expectativas de formação e trabalho dos alunos relacionando-as à posição social, habitus e estratégias de disputa de capital cultural e econômico no campo social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho, como referido anteriormente, incluiu pesquisa de campo e bibliográfica.

A primeira consistiu na aplicação de um questionário a duas salas (do curso matutino e do noturno) do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual. A aplicação do questionário possibilitou o levantamento de dados objetivos sobre formação e trabalho dos alunos e de seus familiares. Sendo assim, foi possível mapear o perfil socioeconômico dos alunos/familiares (capital econômico, social e cultural). Após análise dos questionários, foram selecionados alguns alunos para a realização de entrevistas individuais semiestruturadas, com a finalidade de compreender melhor o modo de agir e pensar de cada um deles, tanto no processo de formação de suas expectativas de continuidade dos estudos e de trabalho, como também nos embates destas com os entraves e constrangimentos presentes e/ou por eles vislumbrados na realidade social, simultaneamente objetiva e subjetiva, tal como argumentam Berger e Luckmann (1978).

A pesquisa bibliográfica possibilitou aprofundar o estudo de alguns conceitos do sociólogo Bourdieu, tais como o de *habitus*, capitais cultural, econômico e social e estratégias, ou seja, conceitos que auxiliam o entendimento das expectativas dos alunos em relação à formação e aspirações profissionais futuras. A pesquisa bibliográfica nos permitiu também tecer algumas considerações sobre as políticas públicas atuais que envolvem o Ensino Médio, com base em Barreto (2002), assim como sobre as relações que se estabelecem entre educação e trabalho, com base em Segnini (2000).

ENSINO MÉDIO POLÍTICA ATUAL E RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Barreto (2002) considera que o acesso ao Ensino Médio encontra-se num processo de expansão acelerada e que nele se verificam distintos enfoques, significativa seletividade e desigualdades. O Ensino Médio oscila entre preparação para o trabalho e continuidade dos estudos. Atrai alunos de diversas origens sociais e motivados por interesses distintos que nem sempre são atingidos. Tende a se constituir privilégios de uns e exclusão de outros.

Pelo caráter que tem assumido a tensão entre o ensino propedêutico e o profissionalizante na formação oferecida neste nível, o ensino médio torna-se particularmente vulnerável às desigualdades sociais. [...] Os privilégios e exclusões aí encontrados estão fortemente associados à origem social dos estudantes e são frequentemente ratificados e recrudescidos por uma forma de escolarização que não consegue atender adequadamente às necessidades da clientela e aos reclamos da sociedade atual (BARRETO, 2002, p.354).

Dentro deste marco emergem propostas de políticas específicas, em âmbito federal, com intenção de criar condições de atendimento com qualidade a toda demanda escolar e de inserir esse nível de ensino na nova doutrina de currículo expressa pelo Conselho Nacional de Educação, que defende um ensino ligado às demandas do mercado de trabalho (BARRETO, 2002).

Desse modo, pode-se considerar haver uma intenção, ou objetivo proclamado, de estabelecer uma nova política para o Ensino Médio, que aparentemente democratizaria o acesso e restabeleceria suas finalidades, assim como acabaria com a dualidade nele historicamente presente. Tais intenções colaborariam com a extinção da própria reprodução da desigualdade social existente até então.

Por outro lado, se pode levantar a hipótese de que a proposta de formação para o trabalho, integrada à formação geral, notadamente no Ensino Médio público, se daria com base numa adaptação acrítica e pragmática à reestruturação do sistema produtivo, de modo que a preparação para a continuidade nos estabelecimentos universitários de melhor qualidade, cujos certificados possuem maior valor de mercado, ficaria a cargo das escolas particulares. Ou seja, poderíamos considerar que, apesar das pretensões “democratizantes” dos objetivos proclamados, o Ensino Superior nas melhores universidades tenderia a se destinar às classes médias altas e/ou dominantes, de forma a colaborar para a perpetuação da desigualdade social. Neste sentido, a escola estaria desempenhando a sua função conservadora, tal como apontada por Bourdieu (1998b).

Ao tratar da relação trabalho e educação e desenvolvimento, Segnini (2000) argumenta que ela se dá no interior de conflitos e interesses antagônicos, assegurando a coesão social e legitimando a ordem social, econômica e ideológica existente. Nesse contexto se verificam altas taxas de desemprego, crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação. Ao lado da flexibilização da força de trabalho, emerge o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores e se intensifica a concorrência e competitividade.

Segnini (2000) argumenta que a educação tende a ser encarada pela sociedade como um investimento cuja previsão seja a de crescimento econômico e de desenvolvimento social. Porém, não se leva em conta a distinção entre crescimento econômico e desenvolvimento social, nem tampouco problemas sociais, como intensa desigualdade de distribuição de renda, analfabetismo e baixos índices de escolaridade atingindo grande parte da população, ou seja, fatores que possibilitam prever crescimento econômico tão somente para uma pequena parcela da população que possui condições de estudar e investir na educação sem a pressão cotidiana de inserção no trabalho em detrimento do prolongamento dos estudos, condição esta característica das classes populares e da classe média baixa.

A qualificação para o trabalho, tão apregoada pelas políticas educacionais de cunho pragmático-mercantil como pela *mídia* e empresas, tal como nos aponta Segnini (2000), não é condição suficiente para melhorias sociais, e, por se constituir como uma relação social, orientada pelo valor de troca, pode até mesmo, em nome do desenvolvimento social, acirrar ou mesmo legitimar desigualdades econômicas.

a qualificação para o trabalho é uma relação social (de classe, gênero, etnia, etc.) muito além da escolaridade ou formação profissional, que se estabelece nos processos produtivos, no interior de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortemente marcada pelos valores culturais que possibilitam a formação de preconceitos e desigualdades (SEGNINI, 2000. p.79).

Deste modo, a qualificação do trabalhador se expressa em relações de poder no interior das quais se dá o processo do trabalho na sociedade. De acordo com Segnini (2000), consideramos que a escolaridade e formação profissional são condições necessárias, porém insuficientes, para a obtenção de empregos e para o desenvolvimento social.

Sendo assim, questionamos se o modo pelo qual as relações de trabalho e educação se estruturam poderia também influenciar os alunos em fase de conclusão do Ensino Médio no que tange às suas expectativas profissionais.

SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS E AO TRABALHO

Segundo Bourdieu (1998b; 1998c; 1998d; 1998e), cada um de nós é constituído segundo nossa origem social e familiar. Todas nossas ações são estabelecidas por um conjunto de disposições, denominadas *habitus*, adquiridas socialmente durante toda nossa vida, desde o momento em que nascemos, em um determinado contexto histórico, em uma determinada posição social que confere normas, práticas e nos impõe determinados constrangimentos (BOURDIEU, 1996). A socialização, primária na família e secundária na escola e no trabalho (BERGER; LUCKMANN, 1978; DUBAR, 2005), constitui a identidade que, contraditória, múltipla e mutável, conforme processos e relações sociais nos quais nos inserimos (CIAMPA, 1984), influencia a reprodução (ou inversão) do *habitus* e do *ethos* de classe.

O *habitus* consistiu num instrumento conceitual fundamental para nossa compreensão da expectativa de cada estudante, uma vez que nos orientou em

relação à investigação dos condicionamentos sociais exteriores, mediados pela subjetividade ou modo (singular) como são interiorizados pelo indivíduo. Nesse sentido, Bourdieu (1998c; 1998d; 1998e) utiliza-se dos conceitos de capital econômico, social e cultural, para melhor explicar o processo de socialização.

O capital econômico refere-se às condições financeiras, patrimoniais e de renda de cada sujeito e de sua família, sendo um tipo de capital que pode interferir diretamente na opinião e expectativa de cada sujeito, uma vez que as esperanças subjetivas são perpassadas e circunscritas por determinadas condições objetivas. Deste modo, conforme condições econômicas e culturais, posições sociais e *habitus*, tendem a serem excluídas vontades de se desejar o que seria, em tese, improvável para determinadas posições sociais ou de classe. Segundo Bourdieu (1998d), o capital econômico pode ser compreendido como instrumento auxiliar na formação, reprodução e obtenção do capital cultural.

A intenção de ingresso no Ensino Superior nem sempre se faz presente nas classes econômicas mais baixas. Embora seja teoricamente oferecida a todos, não são todos que detêm os meios necessários à sua concretização ou mesmo a disposição interiorizada de lançar estratégias para tal. Assim Bourdieu (1998e) considera que as classes culturais e economicamente desfavorecidas podem ter como efeito:

ser o princípio de uma inadaptação à situação e de uma resignação a essa adaptação: são as mesmas disposições que, adaptando os mais desprovidos à condição específica da qual elas são o produto, contribuem para tornar improvável ou impossível a sua adaptação às exigências genéricas do cosmo econômico [...] e que os levam a aceitar as sanções negativas que resultam dessa inadaptação, isto é, sua condição desfavorecida. (BOURDIEU, 1998e, p. 91).

O capital social (BOURDIEU, 1998a; 1998c) envolve um conjunto de trocas simbólicas e de relações que resultam em estratégias de investimento social, orientadas consciente ou inconscientemente. Tais estratégias podem levar a mudanças de relações contingentes em relações necessárias e afetivas, as quais podem proporcionar lucros materiais ou simbólicos ou, por outro lado, reproduzir a ordem social preexistente. 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 correconhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 1998a, p.67).

Já o capital cultural, segundo Bourdieu (1998b; 1998c), é o elemento de herança familiar de maior repercussão no destino escolar. Ele é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias, assim como por elementos que o objetivam e que possuem um valor nas relações de troca (ex: diplomas e títulos escolares). Através deste conceito permite-se relacionar a construção da identidade às expectativas de trajetória de formação e trabalho dos alunos após a conclusão no Ensino Médio.

Para Bourdieu (1998c; 1998d), os capitais cultural e econômico elevados possuem valor de raridade, uma vez que *“nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico”* (BOURDIEU, 1998d, p. 75).

O capital econômico e o capital cultural, respectivamente investido e formado ao longo do percurso escolar dos filhos e de sua família, é fundamental na interiorização do destino objetivamente determinado de cada estudante e tende a influenciar diretamente no êxito ou fracasso escolar e nas trajetórias profissionais (BOURDIEU, 1998e).

Segundo Bourdieu (1996), nossas motivações ou interiorizações da realidade objetiva decorrem de estratégias que constituem nossas ações, as quais são dotadas de sentidos e dirigidas, diversas vezes, inconscientemente, o que significa dizer que nem sempre nossas escolhas têm por base a razão.

Conforme a constituição e composição dos capitais econômico, cultural e social do indivíduo, o mesmo poderá ou não saber avaliar e perceber criticamente as suas chances ou oportunidades ou, ainda, antecipar o seu futuro através de uma indução prática, analisando o embate entre o possível e o provável, uma vez que a arte do jogo do possível é adquirida dentro de certas condições sociais (BOURDIEU, 1998e).

Por isso, também as decisões de cada sujeito perante sua continuidade dos estudos e ingresso no mercado de trabalho é reflexo da classe social a que pertence. A posição social tende a preestabelecer os que ingressam ou não no ensino superior, sendo as chances dos indivíduos de classes médias e populares bastante dificultadas, já que:

O princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 1998b. p.50).

Assim, os indivíduos provindos da classe popular, pobres em capitais econômico e cultural, tendem a fazer um investimento baixo no sistema de ensino, que pode ser explicado pela percepção de que suas chances de sucesso são reduzidas, devido à escassez de recursos econômicos, sociais e culturais necessários a um bom desempenho escolar, o que torna o investimento algo muito incerto e, portanto, o risco muito alto.

Contrapondo-se às classes populares, as classes médias tendem a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. As famílias dessa classe social já possuem um volume maior de diferentes capitais, permitindo aos filhos apostar no mercado escolar sem correr riscos de fracasso como nas classes populares. Com objetivo de ascender socialmente, a classe média se caracteriza pelos esforços no investimento da educação dos filhos, pelo ascetismo (sacrifícios em vista de uma realização futura) e malthusianismo (redução do número de filhos); em suma, pela boa vontade cultural e esforço e dedicação como forma de recuperar a escassez dos diferentes capitais.

Por fim, ao referir-se às elites econômicas e culturais, Bourdieu (1998b) considera que, apesar do forte investimento feito na escolarização dos filhos, ela ocorre de uma forma bem mais descontraída e diletante do que a que ocorre nas classes médias. Isso aconteceria porque o sucesso escolar no caso dessas famílias seria tido como algo natural e não dependeria de um esforço de mobilização familiar. As condições objetivas dos diferentes capitais presentes nessas famílias tornariam o fracasso escolar bastante improvável, sem falar que a elite não sofreria a pressão do sucesso escolar, já que seu *status* econômico já a manteria na sua posição de classe dominante.

A partir desse ponto de vista, pudemos perceber que a expectativa e trajetória que o estudante do Ensino Médio prevê, deseja e objetiva para si está diretamente ligada à sua socialização e identidade, constituídas através da trajetória escolar, familiar e do *ethos* (de classe) ou *habitus* (disposições interiorizadas, estruturas estruturadas e estruturantes).

HABITUS E CAPITAIS CULTURAL, ECONÔMICO E SOCIAL ELEMENTOS CONDICIONANTES DAS PRÁTICAS E EXPECTATIVAS DE ESTUDO E TRABALHO

Analisando os dados dos alunos, como idade, capital econômico familiar, capital cultural dos alunos e dos pais e expectativas dos estudantes (trabalho e estudos), pudemos chegar a uma série de considerações.

IDADE

Através dos questionários aplicados, pôde-se observar uma variação quanto à idade dos alunos ao compararmos as turmas matutina e noturna. Havia um predomínio de alunos mais velhos no noturno quando comparados com o período da manhã, embora tenha prevalecido em ambas as turmas alunos com dezessete anos – idade esta que representa 56% dos alunos do noturno e 57% dos alunos do matutino.

CLASSE SOCIAL

De um modo geral, se verificou que os alunos faziam parte de uma classe social média e média baixa, sendo que os alunos do matutino se encaixavam principalmente na primeira opção, enquanto que os alunos do noturno na segunda.

Pôde-se perceber, através dos questionários e entrevistas, que os alunos, na sua maioria, se mostravam esforçados e ambicionavam o ingresso no Ensino Superior ou Técnico. Como exemplo desse esforço e dessa “boa vontade cultural”, destacamos a resposta, da maioria dos alunos, em conciliar trabalho e estudos como forma de conseguirem aquilo que desejavam, ou seja, o ingresso no Ensino Superior ou Técnico, sendo o trabalho apontado frequentemente como forma de viabilizar a continuidade dos estudos.

Pudemos identificar, a grosso modo, o malthusianismo como estratégia familiar de melhoria na composição dos capitais, ao constatar que os alunos, na sua maioria, tinham somente mais um ou dois irmãos.

Observou-se, porém, que alguns estudantes, principalmente do noturno, apresentavam características que os aproximavam das classes populares. Eram alunos de famílias com quatro filhos ou mais e que geralmente não possuíam ambições de acesso ao Ensino Superior, ansiando uma trajetória de escolarização mais curta (com o fim do Ensino Médio) e de ingresso no mercado de trabalho e, em casos mais promissores, o ingresso no Ensino Técnico, visto geralmente como mais viável tanto do ponto de vista financeiro como do ponto de vista dos conhecimentos exigidos.

Nesse sentido, é importante abordarmos a questão econômica dos alunos para que possamos analisar sua influência sobre as expectativas profissionais e de estudo.

CAPITAL ECONÔMICO

Pôde ser verificado que os alunos do noturno, em geral, possuíam condições financeiras mais desfavorecidas que os do período matutino, principalmente no que se refere aos alunos com mais de dezoito anos. Os dados obtidos com alunos do período noturno indicaram que muitos (43,5%) não possuíam casa própria e nela moravam em até oito pessoas; a renda mensal era de mil e trezentos reais, composta, muitas vezes, por todos os moradores da casa (em 35,5% dos casos), sendo que 78% deles trabalhavam (dois períodos) e ingressaram no mercado de trabalho mais cedo, alguns antes do ano de 2005. Já entre os alunos do matutino, somente 14% não possuíam casa própria e o número de pessoas que residia na mesma casa variava até no máximo seis; a renda média mensal era de mil e novecentos reais, composta por todos que residiam na casa, sendo que 43% deles trabalhavam (meio período) e ingressaram no mercado de trabalho pouco mais tarde, no ano de 2006.³

Ao entrevistar quatro estudantes do período noturno e questionar o motivo deles estudarem à noite, pôde-se verificar que tal fato se dava predominantemente pela questão do trabalho, pois todos os entrevistados trataram com relevância essa questão. É possível afirmar que a maioria dos alunos do noturno via o trabalho como algo fundamental ou, ainda, davam prevalência a ele e não aos estudos por motivos relacionados às suas condições sociais e de *habitus*.

Com base nos dados coletados, pudemos considerar que o capital econômico dos alunos desta escola era, em geral, mediano, na medida em que todos se situavam acima dos níveis de pobreza. Em outras palavras, consideramos possível identificá-los como pertencentes à classe social média ou média-baixa, havendo algumas variações entre eles, sendo que as condições

³ Na ocasião da pesquisa (julho 2008), o valor médio de R\$ 1.300,00 das famílias dos alunos do noturno, compostas por até 8 pessoas, correspondia a 3,3 salários mínimos. Já o valor médio de R\$ 1.900,00 das famílias dos alunos do matutino, compostas por até 6 pessoas, correspondia a 4,57 salários mínimos.

econômicas dos alunos da manhã eram, no geral, um pouco melhores que a dos alunos do noturno.

CAPITAL CULTURAL DOS PAIS

O capital cultural dos pais desses alunos se mostrou variável, oscilando entre aquela minoria que concluiu o Ensino Superior e possuía hábito de leitura frequente e diversificada, e, por outro lado, aqueles pais que não concluíram o Ensino Básico e não possuíam o hábito de leitura. O que se pode dizer, no entanto, é que muitos dos pais possuíam capital cultural mediano, ou médio baixo, na maioria das vezes, de forma a reproduzir a condição econômica.

Os pais e avós dos alunos apresentavam variedade de níveis de escolaridade, intra ou inter famílias. Ensino Fundamental ou Ensino Médio conclusos eram os mais frequentes, mas também havia extremos: analfabetismo e curso superior.

A tabela abaixo ilustra o nível de escolaridade dos pais dos alunos.

De modo geral, pode-se afirmar que os pais dos alunos do período da manhã possuíam capital cultural mais elevado que os pais dos alunos do período noturno, com níveis de escolaridade maiores e com maior frequência de leitura. Pode-se afirmar que os pais dos alunos da parte da manhã possuíam capital cultural médio, enquanto os pais dos alunos do noturno possuíam capital cultural médio baixo e níveis de escolaridade inferiores.

TABELA 1 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS

	Período Noturno	Período Matutino
Sem estudos	3%	0%
Ensino Primário incompleto	11%	5%
Ensino Primário completo	19,4%	5%
Ensino Fundamental incompleto	19,4%	7,5%
Ensino Fundamental completo	25%	22,5%
Ensino Médio incompleto	0%	0%
Ensino Médio completo	22,2%	38%
Ensino Superior incompleto	0%	5%
Ensino Superior completo	0%	17%

No entanto, pôde-se perceber que, independentemente do capital cultural e econômico, todos os pais consideravam a continuidade dos estudos algo essencial ou, pelo menos, importante. Tal similitude de discurso, porém, parecia não ser concretizável do mesmo modo, em função das questões

objetivas aqui explicitadas (posição social e capital), principalmente no que se refere aos alunos do noturno.

CAPITAL CULTURAL DOS ALUNOS

Pôde-se perceber que a maioria dos alunos possuía capital cultural melhor que os de seus pais e escolaridade mais elevada. O questionário revelou ainda que o capital cultural dos alunos de ambos os períodos era mais semelhante entre si do que revelava a comparação de escolaridade de seus pais. Porém, a fluência na entrevista e até a melhor compreensão da mesma, nos sugeriu que os alunos do curso matutino possuíam, no geral, um capital cultural mais elevado que os alunos do noturno, o que poderia ser uma das consequências das condições econômicas mais favoráveis.

De modo geral, pôde-se concluir que todos os alunos consideravam a continuidade dos estudos como algo relevante. Porém, o *ethos* do trabalho, muitas vezes, prevalecia sobre o da formação propriamente dita. Os alunos que mencionaram a importância da continuidade dos estudos destacaram-na como estratégia para o ingresso no mercado de trabalho. Desse modo, a continuidade dos estudos, no contexto de vida e no discurso dos alunos, aparecia como algo incutido em suas cabeças, notadamente sobre o viés da empregabilidade (qualificação como chave para ingresso no mercado de trabalho); a continuidade aos estudos, visando uma formação pessoal, permanecia em segundo plano.

As entrevistas nos auxiliaram a compreender porque os alunos da manhã, conforme a expressão de Bourdieu, “voavam mais alto”, no sentido de possuírem expectativas mais explícitas acerca do anseio por realizar curso de Ensino Superior e de maior qualidade, enquanto os alunos do noturno se mostravam mais preocupados em concluir uma faculdade que lhes exigisse menos esforços, ou seja, pleiteavam, quando o faziam, um curso mais “fácil”. Neste caso, um diploma de curso superior, que, como aponta Bourdieu (1998b), teria um valor de mercado reduzido quando comparado ao capital cultural objetivado nos títulos de instituições de melhor prestígio. Nesse sentido, ao vislumbrarem tal opção, seriam mais “realistas” em termos da composição de seus capitais e tenderiam, com maior vigor, a reproduzir modos de pensar e agir de seus familiares. O *habitus* se estruturava neste subgrupo como elemento preponderantemente de reprodução do *ethos* de classe, ainda que com algumas nuances ou distinções.

De modo geral, conclui-se que todos os alunos viam na continuidade dos estudos um meio de ascensão social. A grosso modo, o *habitus* era típico das camadas médias e, conforme as condições peculiares das famílias e das trajetórias singulares dos alunos, tinha o efeito concreto de manter ou de fazer com que abdicassem de estratégias (profissionais e/ou de estudo) que potencialmente significassem situação social e econômica mais promissora. Assim, identificamos alunos que, parafraseando Bourdieu, voavam mais alto ou mais baixo de acordo com suas possibilidades, necessidades, processos de socialização e limitações objetivas e subjetivas, concretas e identitárias, presentes na vida de cada um deles, no *ethos* de classe e na dinâmica das relações sociais deles e de seus familiares (DUBAR, 2005; CIAMPA, 1984).

As expectativas de formação e/ou trabalho dos alunos são, portanto, condicionadas pela distribuição dos diferentes capitais nos distintos campos sociais, principalmente nos campos escolar e familiar, que são inevitavelmente atravessados pela dimensão econômica, simbólica e cultural que formam as disposições interiorizadas (*habitus*) que, como se apontou, são estruturas estruturadas e estruturantes, influenciadas pelas circunstâncias históricas (sociais; econômicas; culturais; políticas) e biográficas (trajetórias familiares, escolares e profissionais; históricos de vida).

De modo geral se verificou que o *habitus* implica ao mesmo tempo vislumbrar os estudos como forma de ascensão social, em um desejo de “ser alguém na vida”, assim como tende a se ser delimitado e limitado por condições objetivas adversas, de modo a se constituir tanto como ideal discursivo como prática que o contradiz.

EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO QUANTO AOS ESTUDOS E/OU TRABALHO

A IMPORTÂNCIA DA ENTREVISTA E DOS DADOS QUALITATIVOS

Os anseios profissionais e de estudos dos alunos foram desvendados através das entrevistas semi-estruturadas realizadas com uma amostra dos alunos que responderam aos questionários. Nelas se pôde melhor identificar as contradições nas quais se inserem ambições futuras diversas.

Ao se questionar os alunos do noturno sobre o que gostariam de fazer no próximo ano, 30,5% haviam respondido ingressar no Ensino Superior; já ao se questionar o que de fato achavam que fariam no próximo ano, esta porcentagem caía para 22%, enquanto que a de ingresso no trabalho subia.

Pudemos, nas entrevistas, verificar a necessidade do trabalho na vida desses alunos e também suas baixas condições econômicas para bancar o curso superior, a despeito da existência da expressão discursiva do ideal de se estudar sempre e “vencer na vida”.

Pudemos também melhor identificar as nuances entre alunos do matutino e do noturno. Os primeiros, de capital cultural ligeiramente mais elevado, por questões singulares e/ou sociofamiliares, compreendiam melhor as indagações do pesquisador e apresentavam melhor fluência verbal nas entrevistas.

Verificou-se que nas trajetórias escolares e familiares, ou no trabalho e nas relações sociais, os alunos menos desenvolvidos nas entrevistas haviam interiorizado valores e opiniões no sentido do conformismo social, ou seja, foram induzidos a tal no embate entre as dimensões ideal e real de seus históricos de vida. De modo geral, alegaram que não tiveram condições objetivas para melhoria das suas condições de estudo e profissionais, sendo que alguns mencionaram não se sentirem portadores de capacidade para tal, incorporando uma representação de si negativa, ou seja, se apropriando de uma identidade deteriorada preestabelecida e socialmente atribuída (CIAMPA, 1984).

Em relação aos alunos do período matutino, respostas ao questionário, relativas ao que idealizavam e ao que de fato achavam que deveria vir a lhes acontecer, foram esclarecidas nas entrevistas. A maior porcentagem foi a de ingresso numa atividade remunerada junto do ingresso no Ensino Superior (50%); porém, na questão seguinte, 32% responderam esta opção e a hipótese de somente ingressar no Ensino Superior cresceu de 10% para 21,5%. Ainda entre estes alunos, somente duas pessoas (7%) haviam apontado na primeira questão (situação ideal) a opção de ingressar exclusivamente no trabalho no ano seguinte.

Nas entrevistas se verificou que tais alunos, embora idealizassem trabalho conciliado com estudos, pois viam nessa condição melhor garantia para melhor desempenho e viabilidade dos estudos, não tinham muitas esperanças em relação a trabalhos a se obter (poucos já trabalhavam em comparação com o outro grupo). Admitiram, apesar das dificuldades, lhes ser possível só estudar. Ou seja, respondiam de acordo com seus capitais econômico e cultural ligeiramente superior ao dos alunos do noturno, estes mais circunscritos à condição de prevalência real do trabalho sobre a formação humana.

Em relação ao Ensino Técnico, as entrevistas também foram fundamentais para se esclarecer as respostas dadas no questionário. Verificou-se maior porcentagem de respostas afirmativas de alunos do matutino do que do noturno, o que à primeira vista não correspondia à hipótese de que tal opção viesse a ser majoritária no grupo de condição cultural e financeira ligeiramente inferior. Ao darmos voz aos alunos nas entrevistas, percebemos que alguns tiveram dificuldade em diferenciar a questão sobre situação ideal da questão relativa ao que julgavam ser o mais provável. Pudemos compreender que as porcentagens maiores de opção pelo Ensino Técnico pelos alunos do matutino se deram pelo fato de muitos deles julgarem que não teriam condições de ingresso no curso superior e que, em função de tal percepção, se contentariam com um diploma de nível técnico.

Em relação aos alunos do noturno, evidenciou-se que muitos julgavam não possuírem condições de ingresso no Ensino Superior nem tampouco no Técnico. Nem mesmo eram capazes de sonhar com um ideal distinto, como se já conformados ao “voar baixo” induzido pelo *ethos* de classe que, independentemente das contradições do *habitus* e de sua formação discursiva padrão (“estudar para vencer na vida”), impõe a prevalência do trabalho sobre a formação.

Assim é possível afirmar que *habitus* e *ethos* de classe relativamente próximos e similares engendram expectativas variadas. Por outro lado, é necessário admitir que o Ensino Médio na escola pública pesquisada, incluía alunos com diferenças, ainda que não acentuadas, de capitais cultural, social e econômico. As nuances, por sua vez, também explicam as diversas expectativas e formas de encarar essa modalidade de ensino. Em outras palavras, o empírico parece proporcionar o enriquecimento teórico ou, ainda, o enriquecimento do conceito de *habitus*, uma vez que este se apresenta como muito mais contraditório e ambíguo do como é geralmente considerado na área da Educação, no qual sua dimensão de reprodução tende a ser

hiperdimensionada – apesar de a preocupação de Bourdieu (1998b; 1996) de considerá-lo como estrutura estruturante e estruturada, formulação esta que nos parece mais dinâmica, tal qual realidade e o jogo de estratégias que se inscrevem em distintos campos sociais, espaços de luta, conforme argumenta o sociólogo francês.

Pode-se também considerar que os alunos concebiam o Ensino Médio de diversas formas, geralmente de acordo com as contradições de seu *habitus* e com as dimensões concretas e simbólicas dos capitais cultural, econômico e social. Não obstante as nuances, prevalecia a opinião de que ele formaria em primeira instância para o vestibular, ficando em segundo plano a preparação para o trabalho. Não obstante, para a maior parte deles, o trabalho parecia ser elemento primordial sobre a formação, ainda que todos de alguma forma reproduzissem o discurso de estudar continuamente e vislumbrassem ascensão social via estudos. Tais contradições foram expressas em algumas das falas dos alunos, tais como as seguintes: “pretendo fazer uma faculdade, mas para isso quero continuar trabalhando para poder ajudar meus pais a pagar”, “se falar fosse fácil, já teria até concluído” (referindo-se ao curso superior).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos tendem a vivenciar o término do Ensino Médio como uma etapa de conclusão de sua formação, quando a questão do trabalho, motivada por aspectos objetivos, simbólicos e subjetivos se impõe sobre a continuidade dos estudos. Esta tende a ser vista sob um ângulo pragmático, como meio de ingresso no mercado de trabalho, obtenção de melhores salários e/ou de melhor preparo para concorrência do mercado de trabalho.

No que tange à diferença entre os alunos do noturno e do matutino, vale destacar que as condições culturais, financeiras e identitárias destes últimos parecem ser mais palpáveis para conciliar estudos e trabalho.

Podemos afirmar que tanto as expectativas idealizadas dos alunos como as expectativas por eles vistas como mais realistas ou prováveis, que se diferenciam, mas que também por vezes não foram por eles muito bem distintas umas das outras, relacionam-se de forma contraditória e não isenta de ambiguidades com a composição dos capitais e a tensão entre dimensão discursiva e prática do *habitus* e *ethos* de classe, sendo estes constituídos no interior das relações sociais, no espaço de disputa de estratégias, campo social delimitado e limitado pelos constrangimentos históricos, econômicos, ideológicos, culturais, simbólicos e subjetivos.

Os capitais culturais e sociais de cada família e cada aluno parecem bastante interligados ao capital econômico. No entanto, percebemos que eles se relacionam ao capital econômico não de forma subordinada ou mecânica.

Dadas as nuances e as contradições, indagamos sobre o quanto as influências familiares redundariam em reprodução ou inversão do *habitus*. Verificamos que todos os alunos (do matutino) com pais que possuíam diplomas do Ensino Superior responderam com convicção que também

possuíam expectativas de ingressar numa faculdade e que, de fato, achavam que isso aconteceria com eles. Mas nem sempre estas relações são tão lineares. Não obstante tal ressalva, concluímos que quanto mais baixo o capital cultural e econômico, mais arraigado era o *habitus* no sentido de reprodução das condições de classe e de origem social.

A influência da família na composição dos capitais e na formação do *habitus* não deve ser reduzida a uma mera tendência do jovem de seguir a opinião dos pais. Os dados ilustram que, mais do que seguir a opinião dos pais, os alunos incorporam seus modos de pensar e agir em seus processos de socialização, inscrevendo-os em sua subjetividade e identidade, e dando materialidade ao *ethos* de classe. Ambos, *habitus* e *ethos*, se fazem presentes no consciente e no inconsciente de cada um, assim como em suas práticas, determinando a forma de pensar e agir de cada indivíduo – mas também sendo por elas determinadas – preestabelecendo a identidade e destino que cabe a cada um.

São poucos aqueles que conseguem transpassar as “fronteiras mágicas”, tal como Bourdieu (1998a) denominava as barreiras sociais e psicossociais; não obstante, compreendemos que tanto as postulações teóricas de Bourdieu como a empiria da nossa pesquisa podem também assinalar para inversões. Na pesquisa nos deparamos com casos de alunos (do noturno) com capital econômico baixo, cujos pais não tiveram oportunidade de completar o Ensino Básico, que aspiravam pelo Ensino Técnico ou Superior. Ainda que dentro das limitações de um contexto de translação global do capital cultural e de perpetuação de desigualdades sociais ensejadas pelas políticas educacionais, faz-se necessário apontar não somente para o rolo compressor da reprodução social, mas também para possíveis transposições dos limites pré-estabelecidos para cada um ou, ainda, para as zonas de escape daquilo que, não raramente, se apresenta como doloroso e inescapável destino.

Conclui-se que o *habitus* como “reprodução” da realidade social e desigual foi identificado nos alunos, ao passo que *habitus* como “inversão” dessa realidade se apresentava como pontual, tímido, ainda que, de certa forma, presente. A superação das “fronteiras mágicas” nos pareceram mais passíveis de se concretizar nos alunos do matutino.

Consideramos, a partir da análise dos dados dessa pesquisa, que a política que envolve o Ensino Médio atual reflete a realidade social e suas contradições, tal como as existentes na relação entre trabalho e educação.

Por fim, consideramos que pesquisas sobre o aluno de classe popular e sobre juventude e mercado de trabalho possam complementar lacunas de nosso estudo. Consideramos a hipótese de que a inserção no mercado de trabalho de forma precoce e a não continuidade dos estudos implicaria em indivíduos com baixos salários e qualificação e, por conseguinte, socialmente precarizados. Ressaltamos, porém, que os dados coletados apenas nos fazem supor tal hipótese, uma vez que somente futuras pesquisas, cujas abordagens lancem mão de análises longitudinais, poderiam efetivamente confirmá-la.

Outra hipótese a ser investigada é a de que, nos casos dos alunos nos quais o prolongamento dos estudos seja mais viável, a inserção no mercado de trabalho tenderia a se constituir como fator condicionante para o ingresso e permanência do jovem no Ensino Técnico ou Superior.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de novos estudos na área de Educação e Trabalho e na investigação dos processos e fatores que influenciam as trajetórias escolares e profissionais, para que possamos apontar para novas diretrizes para as políticas educacionais, na direção de uma verdadeira política de justiça social.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As novas políticas para o Ensino Médio no contexto da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar M. I; AGUIAR Marcio Angelo de S.; BUENO, Maria Sylvia Simões. *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2002. p.353-365.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998a.

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

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998c. p.65-69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d. p.71-79

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998e. p.81-126

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, L. B.; NOVAES, G. T. F: Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 112, p.167-182, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida - O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n.70, p.15-39, 2000.

SEGNINI, Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, p.72-81, 2000.