

CLÁUDIA DE PAULA PINTO

ATALHOS PARA O SUCESSO

JUIZ DE FORA, MARÇO DE 2009.

CLÁUDIA DE PAULA PINTO

ATALHOS PARA O SUCESSO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA

JUIZ DE FORA, MARÇO DE 2009.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai que fizeram de tudo para que eu pudesse concluir este trabalho da forma mais tranqüila, aos meus filhos Shara e Luiz Guilherme, às minhas irmãs Márcia e Vânia e à minha sobrinha Virgínia. À minha família agradeço pelo amor, carinho e compreensão.

Aos funcionários das escolas envolvidas, às famílias que aceitaram participar desta pesquisa e a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Aos professores convidados para a banca que, tão gentilmente, aceitaram participar da mesa e à Prof^a Dr^a Beatriz de Basto Teixeira pela orientação acadêmica.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi apreender as razões que levam alguns alunos e/ou suas famílias a utilizarem “atalhos” como a transferência escolar de uma escola privada para uma escola pública e o curso supletivo para driblar as situações de risco escolar, como a reprovação. A pesquisa foi desenvolvida junto a cinco famílias pertencentes à classe média e residentes na cidade de Ouro Preto. Os recursos metodológicos utilizados foram a entrevista semi-estruturada e o questionário socioeconômico e escolar. As informações coletadas no decorrer da pesquisa foram analisadas à luz de um referencial teórico que privilegia a temática da escolarização das camadas sociais privilegiadas. Essa literatura tem demonstrado que o uso de estratégias preventivas ou compensatórias se configura como uma das características das classes privilegiadas que buscam com esse mecanismo potencializar as chances de sucesso escolar e social dos filhos. Tal parcela da sociedade é portadora de privilégios econômicos, sociais e culturais que conferem a esse grupo social o “senso do jogo” ou resultam em um capital informacional que funciona como um recurso extra, possibilitando a esse grupo social tomar atitudes adequadas em determinadas situações, driblando os riscos de insucesso. Esses grupos sociais não abrem espaço ao acaso e lançam todos os seus trunfos para a maximização do sucesso escolar e social dos seus filhos.

Palavras-Chave: estratégias escolares, trajetórias escolares, escolarização das classes médias.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
Apresentação do objetivo e estrutura do trabalho	09
1 A PESQUISA E SEUS CAMINHOS	13
2 ESTRATÉGIAS ESCOLARES: UM OLHAR MICROSSOCIOLÓGICO	23
3 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	59
3.1 UMA BREVE DESCRIÇÃO DA CIDADE E DO SISTEMA ESCOLAR DE DE OURO PRETO	61
3.2 A ESCOLA PRIVADA CONFSSIONAL	63
3.3 AS ESCOLAS DE SUPLETIVO	66
3.3.1 Os Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC	66
3.3.2 CESEC da Cidade 1	68
3.3.3 CESEC da Cidade 2	69
3.4 AS FAMÍLIAS E SUAS HISTÓRIAS	70
3.4.1 A família de Alice	71
3.4.2 A família de Gustavo	76
3.4.3 A família de Francisco	82
3.4.4 A família de Vitória	88
3.4.5 A família de Camila	92
3.5 ANÁLISE DOS PERCURSOS	97
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA	120
6 ANEXOS	
ANEXO 1 -ESQUEMA DO PROCESSO DE BUSCA E APURAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES	128
ANEXO 2 -QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	129
ANEXO 3 -CARTA DE APRESENTAÇÃO	131
ANEXO 4 -QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS	133
ANEXO 5 -ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS ALUNOS	145
ANEXO 6 -ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PAIS/RESPONSÁVEIS	146
ANEXO 7 -TABELA DOS DADOS LEVANTADOS SOBRE OS ALUNOS PESQUISADOS	147

INTRODUÇÃO

A sala de aula sempre foi para mim um grande desafio, pois sempre me trouxe muitos questionamentos. Para alguns destes pude encontrar respostas a partir da própria prática docente, para outros, foi preciso promover uma mudança na maneira de agir. Enquanto, em outros casos, foi necessário recorrer a pedagogos ou a ajuda especializada.

Entretanto, havia algumas questões para as quais não encontrava respostas e que me incomodavam muito. Lecionei desde o início de minha atividade docente em escolas da rede pública municipal e estadual. Apesar da diversidade de cada instituição em relação ao corpo discente, era comum encontrar problemas sempre muito semelhantes, mesmo que o perfil dos alunos variasse de acordo com as características da escola, no que se refere à localização e à sua representação diante da comunidade.

Entre os problemas vivenciados nas escolas, destaco aquele que mais me incomodava e para o qual foquei minha atenção na tentativa de entendê-lo: como explicar que em uma sala de aula onde os conteúdos são expostos igualmente a todos, existam alunos que apresentem desempenho escolar tão diferenciado? E ainda, por que na maioria das vezes os alunos que apresentam uma facilidade maior diante dos conteúdos propostos são os mesmos cuja condição financeira se apresenta como mais favorável?

Questões como estas me levaram a participar de um curso de pós-graduação em Educação, *latu sensu*, onde pude ter contato com artigos que foram muito importantes naquele momento. Entre esses, destaco alguns dos trabalhos da socióloga e pesquisadora Maria Alice Nogueira e do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

O artigo “Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa” de autoria de Nogueira (1991) foi muito esclarecedor nesse sentido. Nesse trabalho, a pesquisadora analisa a hereditariedade cultural e sua influência sobre o destino escolar, buscando

(...) verificar de que maneira e com que intensidade as condições de existência afetam, por um lado, o destino escolar nas suas várias dimensões, a saber: a duração da escolaridade, o lugar ocupado no aparelho escolar (tipo de ensino e de estabelecimento), os resultados escolares obtidos, e, enfim, a própria vivência da experiência escolar. E por outro, as estratégias escolares (e a frequência de uma dada estratégia) de que cada grupo social se utiliza (NOGUEIRA, 1991, p.90).

A partir de então, pude reconhecer na minha realidade escolar algumas das características elencadas, principalmente as que se referiam às camadas populares e médias. Então, pude entender algumas atitudes dos pais e dos próprios alunos em relação à escola,

mas agora, a partir de dados coletados em pesquisas e não mais por meio de conclusões baseadas no senso comum.

O supracitado artigo também possibilitou conhecer alguns conceitos de Bourdieu, como “capital cultural”, “social” e “simbólico”, com os quais o sociólogo busca explicar a diferença de desempenho escolar entre alunos provenientes de diferentes grupos sociais. Através do conceito de capital cultural, o acadêmico francês, demonstra que alunos provenientes de meios mais favorecidos (do ponto de vista cultural e/ ou econômico) "levam" para a escola toda uma "bagagem extra" de conhecimento que alunos provenientes de meios mais modestos não tiveram acesso (livros, enciclopédias, teatros, viagens, cursos extra-escolares, museus, e a convivência com pessoas detentoras de capital cultural acumulado – domínio da língua culta, gostos mais "refinados", um modo próprio de agir etc.). Segundo esse sociólogo, seria essa parcela extra de conhecimento que faria a diferença entre esses alunos.

Bem, se os conceitos bourdieusianos trouxeram algumas respostas ao meu questionamento inicial, ao mesmo tempo, fizeram surgir outras questões. Partindo da formulação teórica proposta por Bourdieu, em que definiria o bom desempenho escolar de um aluno estaria relacionado ao capital cultural adquirido no ambiente social de origem, como se explicaria casos em que alunos provenientes de meios sociais favorecidos apresentassem baixo rendimento escolar? Quais os outros elementos envolvidos na dinâmica família/escola? E, principalmente, quais as estratégias de que os grupos sociais privilegiados se apropriam para maximizar o sucesso escolar?

Estes questionamentos foram o ponto de partida da presente pesquisa. Assim, quando uma colega daquele curso de especialização me falou de um fenômeno que vinha acontecendo em uma escola particular da cidade de Ouro Preto, Minas Gerais, surgiu a oportunidade de articular a teoria à realidade. Tal fenômeno consistia no fato de que alunos matriculados em uma instituição privada, confessional e tradicional de ensino, quando se viam diante do risco da reprovação, solicitavam a transferência para uma escola pública daquela mesma cidade, onde consideravam ser mais fácil obter a aprovação. Assim, após essa promoção, esses jovens retornavam no ano seguinte à escola de origem, onde continuavam o percurso escolar sem nenhuma reprovação.

As informações sobre a ocorrência desse fenômeno vieram ao encontro daqueles questionamentos acima. O que estava acontecendo na referida escola privada reforçava o debate existente na sociologia da educação de que baixo rendimento escolar não está necessariamente associado a pertencimento social.

Daí, surgiu o interesse em investigar a ocorrência desse fato, conhecer os atores envolvidos, capturar os elementos contidos no desenrolar desse fenômeno e, quem sabe, trazer elementos novos que ajudem a lançar luz sobre esse debate.

Apresentação do objetivo e estrutura do trabalho

A presente dissertação é fruto de uma pesquisa desenvolvida junto a cinco famílias na cidade de Ouro Preto, localizada no Estado de Minas Gerais, a 90 quilômetros de Belo Horizonte. Famosa pela sua arquitetura colonial e pelo seu passado histórico, Ouro Preto carrega, desde o ano de 1980, o título de Cidade Patrimônio Cultural da Humanidade. Todavia, nosso interesse por esse município não se direciona à sua esfera histórica ou cultural, mas, educacional.

É para o âmbito da educação que voltamos a nossa atenção, mais especificamente para uma prática que tem sido utilizada nessa cidade por algumas famílias: o uso de estratégias para evitar a reprovação escolar e as implicações disso para a trajetória de alunos de classe média. O presente trabalho é o resultado da investigação desse fenômeno.

Para tanto, no primeiro capítulo fizemos uma revisão de literatura sobre a temática da relação família/escola. A partir das décadas de 1980/1990, alguns pesquisadores assinalam a emergência de uma nova perspectiva, na qual a pobreza deixou de ser considerada como um aspecto determinante para uma situação de fracasso escolar (SILVA, 2001; NOGUEIRA, 1995b). O fator classe social se revelou insuficiente para explicar todas as situações de fracasso ou sucesso na escola. Nesse compasso, as desigualdades escolares apresentadas por alunos de diferentes grupos sociais passaram a ser analisadas levando-se em consideração outros fatores como Nogueira (2004) enfatiza:

(...) a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social (...) ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social (NOGUEIRA, 2004, p.4).

No campo da Sociologia da Educação, esse momento foi caracterizado pelo deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as microestruturas. Interessava nesse momento conhecer o processo e não somente o resultado. Como Nogueira (1995b) assinala, a pergunta deixou de ser “por que” e passou a ser “como”.

Essa nova perspectiva de análise possibilitou conhecer as particularidades que caracterizavam algumas famílias e grupos sociais no que tange à educação dos filhos. Nesse contexto, sub-temas como as trajetórias escolares e as estratégias que as famílias empregam na escolarização dos filhos atraíram o interesse de pesquisadores que, desde então, vêm desenvolvendo trabalhos que se enquadram nessa linha de pesquisa.

Todavia, tais pesquisadores não limitaram suas análises às trajetórias dos alunos provenientes de lares mais modestos. Ao contrário, buscaram conhecer o itinerário escolar de jovens pertencentes às classes média e alta, assim como, as estratégias que esses grupos sociais utilizam na escolarização dos filhos.

O interesse pelos estudos das trajetórias escolares dos jovens de classe média e alta trouxe à tona as pesquisas dos autores franceses Jean Fourastié (1970, 1972 *apud* NOGUEIRA, 2004) e Robert Ballion (1977 *apud* NOGUEIRA, 2004) que, na década de 1970, pesquisaram o “insucesso escolar nos meios altamente favorecidos do ponto de vista econômico” (NOGUEIRA, 2004, p.3). Tais estudos comprovaram que o índice de insucesso escolar entre jovens provenientes de classes privilegiadas era bem mais elevado do que se imaginava.

No cenário educacional brasileiro, o estudo dos casos excepcionais ainda é recente. Porém, já se apresenta como promissor, uma vez que, a análise dos casos improváveis, ou seja, do sucesso escolar nos meios sociais populares e do baixo rendimento escolar nos meios sociais privilegiados, social e culturalmente, possibilitam apreender as diferentes relações que as famílias de diferentes grupos sociais estabelecem com a escola. E ainda, a apreensão dos casos atípicos nos meios sociais favorecidos ajuda a compreender qual o papel da riqueza econômica na trajetória escolar dos alunos e em que medida esse privilégio maximiza as chances de sucesso escolar (NOGUEIRA, 2004).

Entretanto, cabe ressaltar que, embora as camadas sociais favorecidas não estejam isentas de uma situação de fracasso escolar, essa parcela da sociedade é portadora de privilégios econômicos, sociais e culturais. Esses privilégios conferem a esse grupo social o “senso do jogo” (BRANDÃO, 2003) ou resultam em um capital informacional (BRANDÃO, MARTINEZ, 2006), que funcionaria como um recurso extra, possibilitando a esse grupo social tomar atitudes adequadas em determinadas situações, driblando os riscos de insucesso. Esses grupos sociais não abrem espaço ao acaso e lançam todos os seus trunfos para a maximização do sucesso escolar dos seus filhos.

As classes médias e elites utilizam várias estratégias preventivas do fracasso escolar como a escolha do estabelecimento, os professores particulares, a transferência escolar, os

cursos extra-escolares (BRANDÃO, 2006; BRANDÃO; LELLIS, 2003; NOGUEIRA, 2007; CARVALHO, 2005). Há na literatura um número significativo de trabalhos sobre algumas das estratégias escolares ou preventivas. Porém, quando direcionamos o assunto para a estratégia da transferência escolar de uma escola privada para uma pública, prática utilizada para evitar a reprovação, não logramos encontrar nenhuma pesquisa.

Contudo, se não localizamos uma literatura específica sobre esse assunto, vale ressaltar que essa prática não é um fenômeno novo e nem restrito à cidade de Ouro Preto. No decorrer da pesquisa, viemos, a saber, do uso desta estratégia em outros locais. Todavia, não encontramos dados que nos autorizem a falar sobre a sua recorrência ou sobre a dimensão desse expediente no meio escolar. Porém, se não podemos citar o uso dessas estratégia como uma prática generalizada, recorrente ou usual, podemos apresentar a análise do que foi possível observar no referido município.

No capítulo 2, temos primeiramente a apresentação das famílias e posteriormente a análise de suas condições sociais, trajetória educacional e expectativas em relação à educação. Fizemos um exercício de encontrar na literatura vigente, que trata da escolarização das classes médias e elites categorias que acolhessem as características observadas entre os alunos pesquisados e suas famílias.

As informações recebidas sobre o uso da referida estratégia nos levaram a identificá-la como um “atalho”. Afinal, sua utilização tinha como propósito encontrar uma saída mais rápida para uma situação que exigiria, pelo menos, mais um ano para ser resolvida, a reprovação escolar. Após serem analisadas as entrevistas, observamos que há na forma de utilização desse atalho diferenças interessantes que nos possibilitaram formar dois grupos de entrevistados usuários desse mecanismo.

Temos o grupo que utilizou o atalho quando se viu diante do risco da reprovação. Isso ocorre geralmente no mês de setembro, quando saem as notas do 2º trimestre. O receio de não conseguir alcançar média para ser aprovado leva esse aluno a pedir transferência para uma escola pública, imaginando que neste estabelecimento conseguirá a promoção mais facilmente. Após atingir o objetivo, ou seja, após conseguir ser promovido para a série seguinte, esse jovem retorna à escola de origem no ano subsequente, onde continua sua trajetória escolar. Denominamos essa prática de “atalho da transferência pendular”.

Um segundo grupo é formado por aqueles alunos que utilizam o atalho ao final do ano letivo, quando a reprovação não é simplesmente um risco como no caso anterior, mas uma evidência. Assim, diante da reprovação, esses alunos recorrem ao supletivo onde têm a chance de reverter tal situação. Dependendo dos resultados que esse aluno obtiver nas provas do

supletivo, em pouco tempo o incidente da repetência será driblado e o jovem segue em frente seu percurso escolar. Essa estratégia foi denominada de “atalho supletivo”.

Finalmente, neste trabalho são apresentadas as considerações finais onde estão expostos os principais achados desta pesquisa.

1 A PESQUISA E SEUS CAMINHOS

Neste capítulo apresentamos a metodologia de trabalho desenvolvida no decorrer dessa pesquisa e, que nos possibilitou investigar uma prática que tem sido observada na trajetória escolar de alguns alunos da rede privada da cidade de Ouro Preto. Denominada, nesse trabalho, como um “atalho”, tal prática visa driblar situações de risco escolar como a reprovação.

Com o objetivo de apreender as razões de alguns alunos e/ou suas famílias para a utilização do atalho, foram estabelecidos critérios para identificação dos sujeitos desta pesquisa, a saber: estar matriculado em uma dada escola privada no momento da utilização do atalho e ter como justificativa para o uso do atalho uma situação de risco escolar, ou seja, a iminência da reprovação.

O foco dessa investigação foi uma prática que tem sido utilizada por algumas famílias para evitar a reprovação escolar no município de Ouro Preto. As primeiras informações sobre essa estratégia a que tivemos acesso e que nos inquietaram a ponto de querer investigá-la foram superficiais, embora bem específicas. O ponto de partida era uma escola privada, confessional e tradicional da referida cidade, da qual alunos do Ensino Médio solicitavam sua transferência quando se viam diante do risco de serem reprovados. Como destino desses estudantes estava uma escola da rede pública estadual do mesmo município, onde tais alunos consideravam ter mais chances de serem aprovados.

A necessidade de examinar a veracidade de tais informações fez-nos procurar os dois estabelecimentos de ensino no segundo semestre de 2007. Na escola pública, foi exposto o interesse em investigar a incidência de alunos, oriundos de escolas privadas, que utilizavam a transferência para a rede pública estadual como um mecanismo para evitar a reprovação. Esta, provavelmente, ocorreria se permanecessem em sua escola de origem. E mais, verificar em que medida esse expediente estava ocorrendo, em qual época do ano se observava tal evento e se tais alunos permaneciam na rede pública ou retornavam à instituição privada.

Naquele momento, foi-nos relatado pela secretária da escola pública que era comum receber alguns alunos de escolas privadas, embora não soubesse precisar com que frequência tal fato vinha ocorrendo. Sem que lhe fosse perguntado, a mesma funcionária citou o nome de uma escola particular de onde provinham esses alunos, confirmando aquelas informações que nos conduziram a essa verificação. Percebemos, desse modo, que estávamos no caminho certo.

Porém, naquele instante, ficamos sabendo que não havia um livro de registros dos alunos que ingressavam na instituição. Então, para identificarmos aqueles provenientes da escola confessional e privada, teríamos que buscar o histórico escolar, na pasta de cada aluno, para então, encontrar a escola de origem, assim como a data em que foi realizada a transferência. Considerando que esta escola tem aproximadamente mil alunos, percebemos que essa análise demandaria um tempo que excederia ao proposto no cronograma.

Optamos por uma segunda alternativa, que era encontrar os nomes dos alunos que utilizaram a estratégia da transferência a partir da escola de onde se originavam as transferências, ou seja, da escola privada. No entanto, consideramos importante ter cautela ao falar dessa prática quando visitamos o coordenador do referido estabelecimento. Uma vez que não tínhamos nada comprovado, não sabíamos o que havia motivado aquelas transferências; se estas eram do conhecimento da coordenação da escola, ou não. Enfim, o que havíamos coletado ainda era insuficiente para mencionar o fenômeno.

Nesse estabelecimento, apresentamos a pesquisa e o interesse em conhecer a escola, sua estrutura, o perfil do corpo docente, como também, casos de alunos que haviam saído e retornado ao estabelecimento. Tanto na escola pública como na escola privada recebemos autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Tais instituições se colocaram à disposição para fornecer os materiais que viéssemos a precisar.

A partir dessas informações preliminares, elaboramos um roteiro de trabalho que nos orientaria durante a pesquisa, cujo foco era as duas escolas, uma privada e outra pública, e os alunos do Ensino Médio que utilizaram a transferência para não serem reprovados. Daí, a pesquisa teria início na escola privada através da consulta ao Livro de Transferência, no qual seria possível encontrar os alunos transferidos a partir do ano de 2006, uma vez que a pretensão era encontrá-los ainda como estudantes naquela ou em outras escolas daquele município. Caso alongássemos tal busca por anos anteriores, certamente, alguns desses jovens já teriam concluído o Ensino Médio, tornando mais difícil a sua localização.

Embora a escola privada tenha se colocado à disposição para o fornecimento de quaisquer materiais de que viéssemos a precisar, sabíamos da possibilidade de que algumas informações fossem negadas, inclusive no que se refere aos alunos transferidos. Nesse caso, havia uma terceira alternativa para a obtenção desses nomes, a indicação. Ou seja, através de

informantes¹ que soubessem do uso dessa prática, poderíamos obter a indicação de alunos que utilizaram o atalho.

Consideramos necessário fazer um levantamento das escolas situadas na cidade de Ouro Preto com oferta do Ensino Fundamental II (6º e 9º anos) e Ensino Médio para que o leitor pudesse visualizar o leque de opções que as famílias do referido município dispunham no momento da escolha do estabelecimento escolar para seus filhos. Esta sondagem foi realizada junto à Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto e à Secretaria Municipal de Educação. Constam nesse levantamento as escolas da rede pública federal, estadual e municipal, assim como, as da rede privada.

No decorrer do trabalho de pesquisa utilizamos dois recursos metodológicos: o questionário sócio-econômico e escolar (Anexos 2 e 4) e a entrevista semi-estruturada (Anexos 5 e 6). O primeiro procedimento foi elaborado para que o aluno o preenchesse, com eventual apoio dos pais, respondendo questões referentes à escolaridade dos antepassados da primeira e segunda geração, renda familiar, hábitos de lazer e culturais, rotina de estudos, relacionamento com professores e com a escola, dificuldades com disciplinas escolares entre outros quesitos necessários para a construção do perfil dessas famílias.

Tais questionários seriam entregues aos alunos através da escola onde estudassem, juntamente com uma Carta de Apresentação (Anexo 3) expondo o tema da pesquisa. Este material seria direcionado aos pais para que pudessem tomar conhecimento da pesquisa e, assim, se posicionarem quanto à participação da sua família. Tais questionários deveriam ser devolvidos pelos alunos à escola, logo que fossem preenchidos, para que pudéssemos fazer sua análise antes da realização das entrevistas.

Para aprofundar as questões existentes nos questionários, recorremos à entrevista semi-estruturada que permite ao pesquisador uma flexibilidade para explorar de forma mais acurada questões que julgássemos mais relevantes. Contudo, apesar dessa flexibilidade, as entrevistas seguiram um eixo orientador, o qual permeava as questões centrais do questionário e dentro do princípio de que o empenho dos pais em relação aos estudos da prole está relacionado à importância dada à educação, à experiência de vida, à visão de mundo, à expectativa de futuro. Em cada família foram realizadas duas entrevistas em horários separados, sendo uma com o aluno e outra com o pai ou a mãe, evitando dessa forma, que a presença de um ou de outro pudesse trazer constrangimento no momento de responder às

¹ Para resguardar a identidade dos indivíduos que colaboraram com a pesquisa cedendo informações sobre a prática do atalho e evitar que esses fossem reconhecidos por parte de familiares e/ou escolas, optamos por identificá-los somente como informantes, sem qualquer descrição sobre o local de trabalho e função exercida.

perguntas. A escolha por um dos pais para participar da entrevista se baseou no critério desse ser mais atuante na escolarização desse filho. Esses encontros foram realizados nos domicílios dos atores investigados, com dia e hora marcados antecipadamente.

Porém, quando de fato a pesquisa teve início, em agosto de 2008, nos deparamos com elementos novos que exigiram mudanças e reajustes no roteiro de pesquisa proposto inicialmente. Apresentamos a seguir o desenrolar da pesquisa e as mudanças que foram se fazendo necessárias para a concretização da mesma.

No retorno à escola privada confessional, percebemos que nem todas as informações sobre a instituição seriam cedidas como fora dito inicialmente. Tivemos acesso aos dados sobre corpo docente e discente, número de funcionários, equipamentos, enfim, sobre a estrutura da escola. Entretanto, quanto aos alunos que haviam saído e retornado, a secretária disse que nem precisaria consultar o Livro de Transferências, pois eram poucos e se lembrava de todos: quatro casos desde o ano de 2006.

Mencionamos o interesse em analisar tal registro para obter mais dados, o que foi negado pelo coordenador, sob a justificativa de que não poderiam revelar nomes de alunos sem a permissão dos pais. Assim, foi preciso optar pela alternativa da indicação através de informantes que, de algum modo, estivessem envolvidos com a prática ou que soubessem de casos de alunos que utilizaram a estratégia da transferência.

O uso da indicação só se tornou possível a partir de meados de setembro de 2008, quando encontramos indivíduos dispostos a colaborar com o trabalho. Na primeira vez em que recorremos à indicação, obtivemos os nomes² de Camila e Mateus, dois alunos que apresentavam uma trajetória bem próxima ao que procurávamos. Cabe ressaltar, que foi através da história escolar desses jovens que percebemos a necessidade de ampliar o foco da pesquisa. O uso da estratégia da transferência não se limitava ao nível do Ensino Médio, sendo utilizado também no Ensino Fundamental. E mais, a transferência para uma escola pública não era a única estratégia utilizada para evitar a reprovação, havia também o uso do supletivo.

Na segunda indicação, realizada ao final do mês de setembro de 2008, tivemos acesso aos nomes de cinco alunos Leandro, Guilherme, Gustavo, Alice e Fernanda. Apesar de breve, o relato sobre a trajetória desses adolescentes levou à mesma constatação da indicação anterior. Ou seja, a prática que pesquisávamos era utilizada também por alunos do Ensino Fundamental, abrangendo ainda o uso do supletivo.

² A identidade dos alunos envolvidos nesta pesquisa foi resguardada, sendo, portanto, adotados nomes fictícios para os mesmos.

A emergência desses novos elementos levou à ampliação do objeto da pesquisa. Além dos jovens do Ensino Médio, deveríamos observar a utilização da estratégia para evitar a reprovação também entre alunos do Ensino Fundamental. E mais, tal estratégia não se limitava ao uso da transferência da escola privada para uma pública, mas incluía também o emprego dos cursos de supletivo.

Em consequência dessa ampliação do fenômeno observado, foram necessários alguns reajustes ao roteiro traçado anteriormente. A princípio, havia duas escolas envolvidas no uso do atalho e a proposta era montar um perfil desses estabelecimentos. Para tanto, elaboramos um questionário a ser respondido pelos professores (Anexo 2) dessas instituições, o qual permeava questões como a formação; a idade; a instituição e o tempo em que se formou; o curso de pós-graduação; o tempo de experiência na escola onde trabalha; a disciplina lecionada; o relacionamento com colegas; a direção e os alunos; as condições de trabalho; além de uma avaliação da escola. Para complementar o perfil seria desenvolvido um mapeamento da estrutura das escolas descrevendo o corpo de funcionários; o número de discentes; a distribuição destes pelos níveis de ensino ofertados; as informações sobre direção e coordenação; a disposição de material para o trabalho pedagógico; a metodologia aplicada na escola; a grade curricular; o número de salas etc. Seria realizada também uma análise do Projeto Político Pedagógico das instituições envolvidas. Ao final dessa captura de informações poderíamos construir um perfil desses estabelecimentos.

No entanto, com a emergência de outras instituições de ensino, inclusive escolas de outros municípios que ofereciam o curso supletivo, repensamos sobre a aplicação de alguns itens do referido roteiro. Entre esses, destacamos o questionário com o qual analisaríamos o perfil do corpo docente dessas escolas e a análise do Projeto Político Pedagógico das instituições envolvidas. Percebemos que apesar da relevância de tais análises, não haveria tempo hábil para a realização das mesmas. Concluímos, portanto, que a ausência desses dados não comprometeria o resultado final do trabalho e decidimos não desenvolver essas atividades.

Mantivemos, no entanto, um levantamento sobre a escola privada e confessional uma vez que esta serviu como ponto de referência para a investigação do atalho. Enviamos aos professores que atuavam no Ensino Fundamental II e Médio um questionário. Através da figura do coordenador desse estabelecimento, esse recurso metodológico chegou até as mãos dos professores e após o seu preenchimento, foi-nos devolvido. Cabe ressaltar que não foi possível analisar o Projeto Político Pedagógico da referida escola uma vez que não dispúnhamos de mais tempo para efetuar esse expediente.

Com a evidência da utilização do atalho também na fase do Ensino Fundamental, voltamos nossa atenção para as escolas que ofereciam esse nível de ensino na referida cidade. Visitamos alguns estabelecimentos públicos à procura de alunos que haviam feito o trajeto entre escola privada/pública/privada. Com o apoio da direção e do secretariado das referidas instituições, conseguimos a indicação de mais quatro adolescentes, Francisco, Gabriel, André e Cecília. Quase ao final da pesquisa, foi-nos informado o nome de mais uma jovem que havia utilizado o supletivo, Daniela.

Ao final dessa busca, tínhamos treze nomes de alunos (Anexo 1). Havia alguns que traziam consigo informações adicionais como sobrenome, escola e série em que provavelmente estariam estudando naquele ano, nomes de membros da família, como mãe, pai ou tios. Em outras indicações, no entanto, só constavam o nome do aluno e o relato do fato que justificou a sua indicação como uma possibilidade para preencher as exigências da pesquisa.

Assim, a localização de alguns desses estudantes demandou tempo e um exaustivo trabalho de localização por pistas que nos levassem a essas famílias. De imediato, fizemos uma triagem separando aqueles que sabíamos em que escolas estudavam naquele ano e aqueles em que esse dado era desconhecido. Dos sete primeiros nomes recebidos através das duas indicações de informantes, era sabido que os quatro jovens, Camila, Gustavo, Leandro e Rafael, não eram mais alunos da escola privada confessional.

Desses, o nome de Camila foi o primeiro a ser indicado como uma aluna que teria utilizado uma estratégia para evitar a reprovação escolar. Todavia, foi um dos contatos mais demorados a ser estabelecido. Sabíamos o seu nome e a referência de um ponto comercial de propriedade de um parente, com o qual conseguimos um número de telefone para entrar em contato com a família. O primeiro contato com essa família ocorreu no início de outubro de 2008, quando o pai optou por não se posicionar quanto à realização da pesquisa com sua família. Explicou que precisaria conversar com esposa e filha, dando uma resposta em seguida. No decorrer daquele mês, ligamos algumas vezes para a residência da família e esse senhor estava sempre ausente. Deixamos alguns recados, mas não tivemos nenhum retorno. Retornamos à loja, onde deixamos uma carta de apresentação e o questionário sócio-econômico e, novamente, a família não se posicionou se aceitaria participar da pesquisa. Consideramos esse silêncio como uma resposta negativa e resolvemos não insistir. Em janeiro de 2009, tentamos novamente fazer contato com a família, quando conseguimos conversar novamente com o pai de Camila. Naquele instante, esse se colocou a disposição para

conversar. Uma semana depois, fomos recebidos por ele em sua residência e quinze dias após por Camila.

No caso de Leandro, obtivemos uma confirmação sobre a escola onde o jovem estudava, onde conseguimos localizá-lo. Esse foi o primeiro contato direto com um dos possíveis alunos que comporiam o objeto da pesquisa. Esse encontro aconteceu em meados de outubro de 2008, na instituição pública onde o rapaz estava matriculado. Fomos autorizados a conversar com o jovem no intervalo, quando explicamos o teor da pesquisa. Esse, porém, se negou a participar e, até mesmo, a entregar a carta explicando a pesquisa aos seus pais. Disse-nos ainda que havia outros alunos que faziam o mesmo, ou seja, que saíam da escola privada confessional e ingressavam na escola pública e que poderíamos conversar com eles, no entanto, não quis indicar nenhum. Desse modo, diante da negativa do adolescente, descartamos a possibilidade de analisar a sua trajetória escolar.

O nome de Rafael surgiu também na primeira indicação como outro aluno que havia pedido a transferência da escola privada confessional, muito embora, não se soubesse o que teria motivado tal atitude e nem onde esse jovem estudava naquele momento. O processo de busca por esse estudante foi bem prolongado, uma vez que a única referência sobre a família desse adolescente era o sobrenome e o parentesco com um político da cidade vizinha. Sendo assim, direcionamos a procura para aquela região, onde passado algum tempo conseguimos uma referência do local onde esse jovem morava com sua mãe em Ouro Preto. Apesar de termos encontrado o domicílio dessa família ainda em outubro, foi somente nas primeiras semanas de janeiro de 2009, quando conseguimos encontrá-los em casa, que viemos a saber que os motivos que levaram a mãe a retirar seu filho da escola privada confessional foram econômicos. Dessa forma, a trajetória desse aluno não correspondia aos critérios da pesquisa.

A indicação de Gustavo surgiu na segunda vez em que utilizamos o expediente do informante. O que chamou a atenção nesse jovem é a sua trajetória irregular. Ao contrário do que ocorreu com alguns dos alunos indicados, encontrar sua família foi mais fácil, uma vez que nos foi informado o endereço do ponto comercial de propriedade de sua mãe. O primeiro contato com essa senhora ocorreu nesse estabelecimento, quando explicamos a pesquisa e falamos do interesse em desenvolver uma entrevista com sua família. Prontamente essa senhora se colocou à disposição e a conversa ocorreu em meados de dezembro de 2008, em sua residência. Foi necessário realizar um segundo encontro com essa família para esclarecermos alguns aspectos que não ficaram muito claros na primeira conversa. Em janeiro de 2009, retornamos à residência de Gustavo, quando fomos novamente recebidos por sua mãe.

Retomando os sete primeiros nomes indicados através de informantes, restavam três, Alice, Fernanda e Guilherme. Sabíamos que estes ainda estudavam na escola privada confessional. Entretanto, não conseguimos conversar diretamente com esses alunos nesse estabelecimento. O coordenador nos informou que para autorizar nosso contato com esses jovens precisaria da permissão dos pais. Então, optamos por deixar na escola uma Carta de Apresentação endereçada à família desses adolescentes. Nesse documento estava descrito o teor da pesquisa e o interesse em conversar com a família, além de uma solicitação para que preenchessem o questionário sócio-econômico. Nesse instrumento constava um telefone caso esses pais quisessem entrar em contato.

Após quinze dias sem haver nenhum contato, retornamos à escola com uma segunda carta direcionada às famílias desses três garotos. Nessa, reiteramos a importância da pesquisa e da participação da família. Novamente, não obtivemos retorno e, diante da urgência dos prazos que precisávamos cumprir, optamos por tentar encontrá-los fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, iniciamos a localização de Alice, uma vez que sabíamos o nome de seu pai e a escola onde esse lecionava. O primeiro contato com esse senhor ocorreu no mês de outubro de 2008, quando apresentamos a pesquisa e expusemos o interesse em conversar com sua filha. Naquele primeiro instante, ele se mostrou indeciso em concordar, porém aceitou receber o questionário sócio-econômico para que Alice o preenchesse. Após algumas tentativas de refazer o contato com essa família, conseguimos marcar uma entrevista com Alice para o início de dezembro e, aproximadamente um mês depois, com o seu pai. Ambos os encontros aconteceram na residência da família.

O nome de Fernanda foi indicado juntamente com o de Alice, uma vez que ambas utilizaram o expediente da transferência juntas. A localização daquela se fez a partir da referência do ponto comercial de propriedade de seu pai, onde o procuramos algumas vezes sem sucesso. Ao final do mês de outubro de 2008, foi possível conversar com esse senhor, que autorizou que entrássemos em contato com sua filha. Foi durante a entrevista com Fernanda, realizada em meados de janeiro de 2009, que viemos a saber que os motivos que a levaram a se transferir para uma escola pública e retornar no ano seguinte foram pessoais. Ou seja, teve problemas com uma colega de turma e diante dessa situação considerou melhor sair daquele estabelecimento. Por isso, não foi possível aproveitar o seu percurso escolar na análise.

E, por fim, a indicação de Guilherme obtida a partir da segunda indicação. Conforme nos foi relatado, esse jovem utilizou o atalho da transferência quando se viu diante do risco da reprovação. Foi transferido para uma escola pública e, nesta, aprovado, retornando no ano

seguinte à escola privada confessional. Tentamos localizá-lo através de alunos daquele estabelecimento, mas também não tivemos resultados positivos. Sabíamos o local onde o pai do adolescente trabalhava, no entanto, não sabíamos o seu nome, impossibilitando o seu encontro. Assim, apesar da trajetória escolar desse jovem se enquadrar nas exigências da pesquisa, foi preciso abandonar as buscas diante dos prazos que precisávamos seguir.

Dos quatro nomes de jovens obtidos mediante a busca em escolas da rede pública, somente o Francisco atendia aos critérios da pesquisa. Através do sobrenome desse adolescente, incomum na região, recebemos uma informação sobre uma família e sobre onde localizá-la na cidade. Foi assim que chegamos à casa de Francisco. O primeiro contato foi feito com sua mãe em meados de outubro de 2008, que ao tomar conhecimento do teor da pesquisa, prontificou-se a ajudar, dizendo que tão logo preenchesse o questionário sócio-econômico que lhe foi entregue naquele momento, entraria em contato. Aguardamos o retorno da mãe de Francisco, porém mediante um cronograma que precisa ser cumprido, retornamos à casa da família. Nesse segundo contato, nos informaram que estavam de mudança para outro bairro e que só poderiam nos atender dentro de um mês. Aproveitamos a oportunidade e definimos uma data para conversar com o Francisco e sua mãe. O encontro ocorreu no início do mês de janeiro de 2009 na residência da família.

Em relação aos adolescentes Gabriel, André e Cecília, indicados por escolas públicas, o trabalho de localização também se desenvolveu a partir de referências de sobrenome, parentes, escolas, colegas, até que os mesmos fossem encontrados. O Gabriel foi localizado a partir da escola privada confessional com o auxílio de um colega de turma. Este conseguiu o telefone do pai de Gabriel e, a partir de então, foram realizados os contatos. Na entrevista, que ocorreu em meados de janeiro de 2009, ficamos sabendo que os motivos que levaram essa família a transferir seu filho para um estabelecimento público foram econômicos e, por isso, o itinerário escolar desse garoto não pôde ser aproveitado.

Os jovens André e Cecília foram localizados na escola pública onde estudavam no ano de 2008. Nesse estabelecimento conversamos com os adolescentes que aceitaram fazer a pesquisa. Quando conversamos com seus familiares, semanas depois, foi-nos informado que os motivos que conduziram a retirada de Cecília da escola privada para uma pública também foram financeiros. Já a transferência de André foi justificada pelo fato desse garoto não conseguir se adaptar àquele estabelecimento. Logo, a trajetória desses três alunos não poderia fazer parte do objeto desta pesquisa.

Quando já estávamos encerrando o processo de busca por alunos que tivessem utilizado o atalho, foi nos indicado o nome de Vitória. Esta jovem é a irmã mais nova de Fernanda,

mencionada anteriormente. Conseguimos marcar uma entrevista que ocorreu em seu domicílio, em meados de janeiro de 2009. No decorrer da conversa, essa garota relatou o uso do supletivo para não ser reprovada e nos informou o nome de uma colega com quem fez o curso.

Foi dessa forma que chegamos ao nome de Daniela. No primeiro contato, essa adolescente aceitou participar da pesquisa. Entretanto, no dia marcado, a jovem entrou em contato e disse que não tinha mais interesse em fazer a entrevista. Sendo assim, não foi possível conhecer a trajetória dessa jovem e entender o que a levou a utilizar o atalho.

Com a evidência da utilização das escolas que ofereciam os cursos supletivos, consideramos necessário investigar tais estabelecimentos situados em cidades vizinhas a Ouro Preto, com o objetivo de compreender o funcionamento desse sistema de ensino³.

Enfim, ao final do trabalho de busca por alunos que respondiam às exigências da presente pesquisa, restaram cinco adolescentes (Anexo 7), que preencheram o questionário sócio-econômico e participaram da entrevista semi-estruturada. A verificação do desempenho escolar desses alunos era outra proposta do roteiro inicial de trabalho. Tal sondagem consistia em verificar as notas apresentadas por esse aluno no decorrer do ano em que utilizou o atalho. Em seguida haveria uma conversa com o professor ou professores daquelas disciplinas apontadas pelos alunos como as mais difíceis. O confronto dessas informações permitiria apreender o desempenho desse aluno, não somente a partir do seu relato, mas mediante outras perspectivas como o depoimento do professor e as evidências de suas notas. Esse expediente demandaria um prazo que não dispúnhamos e por esse motivo essa atividade não foi desenvolvida. Mas, consideramos que sua ausência não afetou o resultado final da presente pesquisa.

Após a apuração dos dados levantados através desses procedimentos, foram construídas apresentações de cada família. Essas serviram como base para a elaboração de uma análise, com a qual se buscou encontrar paralelos entre o que foi investigado e o que tem sido observado em outras realidades.

³ Na cidade de Ouro Preto não existem escolas credenciadas a oferecerem o Supletivo e por isso os alunos se dirigem às cidades vizinhas.

2 AS ESTRATÉGIAS ESCOLARES: UM OLHAR MICROSSOCIOLÓGICO

Este capítulo da dissertação é o resultado das leituras realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa, cuja área de interesse se insere dentro de uma temática ainda pouco explorada no campo da Sociologia da Educação: a escolarização das classes privilegiadas do ponto de vista econômico. Apesar de recente, este tema se configura como promissor e vem conquistando um número significativo de pesquisadores interessados em compreender o papel da riqueza econômica sobre o desempenho escolar do aluno, as estratégias escolares empregadas pelas famílias oriundas desse meio, suas práticas educativas, as disposições dos filhos em aderir ao projeto de futuro traçado pelos pais, entre outros aspectos.

É, principalmente, a partir da década de 1990 que se observa, no Brasil, o interesse pela temática da escolarização das classes médias e altas. Pode-se dizer que a atenção absorvida por esse tema é resultante das transformações ocorridas no campo da Sociologia da Educação, na década anterior.

A partir dos anos de 1980, se observa uma reorientação do olhar sociológico, provocada pela constatação de que o caráter macroscópico das pesquisas desenvolvidas até aquele momento impossibilitava captar o processo no qual as desigualdades escolares eram produzidas. As análises dessas pesquisas, fundamentadas em dados estatísticos, evidenciavam o “por que”, mas não conseguiam explicar o “como” (NOGUEIRA, 1995b). A dinâmica não era capturada e, portanto, não podia ser estudada e analisada e, muito menos, compreendida.

E ainda, cabe ressaltar que, nesses modelos investigativos, a família estava sempre associada à categoria sócio-econômica de pertencimento, analisada de forma abstrata e isolada do seu contexto social, cultural e histórico. À família era reservado o anonimato, o silêncio e, em muitos casos, um caráter vitimizante. A variável classe social era considerada suficiente para o enquadramento da família em determinados padrões de análise. Contra essa postura, Nogueira (1998, p.95) argumenta que não se pode desconsiderar o peso que os condicionantes externos exercem sobre a família, todavia, esta não pode ser entendida somente como um reflexo da classe social a qual pertence.

Partindo dessa perspectiva, os pesquisadores perceberam, a partir da década de 1980, que havia pouco conhecimento acumulado sobre a dinâmica interna do grupo familiar, sobre as práticas e estratégias empregadas no itinerário escolar da prole, e, principalmente, sobre as aspirações em relação à escolarização dos filhos. Nesse contexto, verifica-se uma revalorização da micro-sociologia, cujo modelo de pesquisa permite aprofundar a análise ao

nível das microestruturas ou, em outros termos, permite entrar na “caixa preta” da educação (NOGUEIRA, 1995b, p.33).

Sem abandonar as análises macroestruturais, as abordagens micro-sociais adquirem prestígio entre os sociólogos. Do mesmo modo, a família, possuidora de um novo status, passa a ocupar um lugar de destaque, no qual

A ênfase será posta (...) na atividade própria do grupo familiar, definindo-se sua especificidade por sua dinâmica interna e sua forma de se relacionar com o meio social, em boa medida uma construção sua. Assim, o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas, e as relações com a escolaridade dos filhos (NOGUEIRA, 1998, p.95).

Vale ressaltar, no entanto, que a família não se configura como um tema novo no campo da Sociologia da Educação, uma vez que, desde a década de 1960, algumas pesquisas⁴ já demonstravam a sua influência sobre o desempenho escolar dos filhos. Entretanto, as décadas de 1980/90 apresentam um elemento novo: o interesse pela relação família-escola na tentativa de apreender como o processo de socialização familiar influencia o itinerário escolar dos filhos.

No bojo dessa temática, emergiram novos objetos de pesquisa. Como enumera Brandão (2000, p.1), “(...) a investigação das trajetórias escolares típicas e atípicas, as diferentes formas da transmissão da herança cultural e as estratégias na escolarização dos filhos, (...) passaram a ser temas privilegiados”.

Desde então, o estudo das trajetórias escolares adquiriu um novo contorno no campo da Sociologia da Educação. As análises deterministas, que apontavam o pertencimento de classe como fator explicativo do desempenho escolar, passaram a ser criticadas e deram lugar a outra perspectiva. Importa, nesse momento, conhecer a história de vida escolar do aluno, o processo de socialização, a configuração familiar, assim como reconhecer a existência de diferenças entre famílias de um mesmo grupo social. Ou seja, o pertencimento a uma mesma classe social não homogeneiza as famílias, seus ideais e suas ações.

Como enfatiza Lahire (1997), as famílias não agem de maneira uniforme, pelo simples fato de pertencerem a um mesmo grupo social. Os indivíduos têm formas próprias de agir

⁴ Na década de 1960, alguns estudos comprovaram que o *background* familiar influenciava a trajetória escolar de um educando. Com destaque para o Relatório Coleman, pesquisa encomendada pelo governo norte-americano, o qual pretendia compreender o baixo rendimento escolar apresentado por um grande número de alunos. Todavia, as desigualdades escolares apuradas nessas pesquisas eram explicadas a partir do pressuposto de que as famílias de origem popular eram detentoras de carências cultural, cognitiva e nutricional que interferiam no rendimento escolar dos filhos. Ver SOARES; COLLARES, 2006.

diante de alguns fenômenos e, embora possa haver semelhança em alguns aspectos, as diferenças são relevantes e não podem ser ignoradas.

Desse modo, a partir da constatação de que a variável classe social era insuficiente para explicar todas as situações de sucesso ou fracasso escolar (SILVA, 2001; NOGUEIRA, 1995b), o estudo das trajetórias foi se consolidando no campo sociológico. As diferentes trajetórias apresentadas por alunos oriundos de grupos sociais distintos passaram a ser apuradas levando-se em consideração que

(...) a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social (...) ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social (NOGUEIRA, 2004, p.4).

Ou seja, as especificidades que caracterizam uma família e as particularidades individuais influenciam de forma marcante o percurso escolar de um aluno. Assim, a compreensão de uma trajetória de sucesso ou de insucesso não pode se ater a um reducionismo econômico.

Essa nova abordagem abriu caminho para se compreender os casos improváveis ou atípicos que, por serem considerados como excepcionais, não eram assinalados como relevantes numa reflexão macro-sociológica. Assim, as trajetórias de sucesso, ou seja, sem atrasos, reprovações ou interrupção dos estudos, eram consideradas como uma característica inerente às classes privilegiadas. Ao mesmo tempo, uma trajetória de insucesso, marcada por atrasos, repetências, rupturas e tentativas mal sucedidas de mudanças de estabelecimentos estava relacionada às classes populares.

A partir da reorientação da pesquisa sociológica, que direcionou o olhar para o cotidiano familiar, para o interior de uma sala de aula e, principalmente, para a dinâmica familiar, os casos que fugiam à regra determinista de pertencimento social passaram a chamar a atenção dos estudiosos. Como explicar, por exemplo, o sucesso e a longevidade escolar de alunos provenientes de lares modestos, privados de toda espécie de recursos materiais e culturais? Da mesma forma, como justificar alunos, provenientes de lares privilegiados, nos quais a oferta de recursos é abundante, enfrentarem, no decorrer da escolarização, situações de fracasso escolar?

De uma forma geral, são estas questões que têm impulsionado pesquisadores a investigarem famílias nas quais os resultados escolares apresentados pelos filhos divergem das expectativas habituais.

No que tange aos estudos do sucesso escolar nos meios populares, podemos destacar Lahire (1997), cuja pesquisa buscou compreender

(...) como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes? Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças? (LAHIRE, 1997, p.12).

Para esse sociólogo francês, compreender as situações atípicas, ou seja, aquelas que se desenvolvem de forma adversa ao esperado, é um verdadeiro desafio. Partidário da micro-sociologia, o pesquisador afirma que a elucidação dos casos singulares requer uma análise fina da configuração familiar, deslocando o olhar para as práticas e para as formas de relações sociais que levam ao processo de fracasso ou de sucesso. Desse modo,

Nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social. Não podemos igualmente perder de vista que as abstrações estatísticas (os critérios retidos como indicadores pertinentes de realidades sociais) devem sempre ser contextualizadas. Quando tornamos absoluto o efeito desse ou daquele fator (ou a combinação entre um e outro), estamos produzindo falsos problemas ligados à excessiva imprecisão dos termos utilizados (o que define, em determinada pesquisa, uma “origem social” ou um “meio social”?) (LAHIRE, 1997, p.33).

Nessa perspectiva, o sociólogo investigou 26 famílias francesas de origem popular, com o objetivo de apreender quais fatores as aproximavam e as distanciavam no que se refere à escolarização dos filhos, analisando ao final as semelhanças e diferenças observadas. A partir desse confronto, pretendia-se encontrar respostas que justificassem a desigualdade de desempenho escolar existente entre os filhos dessas configurações sociais. Ou seja, pretendia-se entender por que enquanto algumas crianças apresentavam um baixo rendimento escolar, outras se sobressaíam, contrariando as expectativas deterministas de pertencimento social. O resultado desse trabalho rendeu um livro intitulado *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, publicado no Brasil em 1997.

Sua pesquisa decorreu a partir do princípio de que

(...) só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais (LAHIRE, 1997, p.19).

A análise desses casos singulares foi fundamentada na “antropologia da interdependência”⁵, na qual os comportamentos sociais são entendidos como frutos de uma complexa combinação entre as dimensões cultural, econômica, escolar, moral, social, política, religiosa, entre outras.

Essa perspectiva também serviu como fundamento para a formulação de críticas a alguns pensamentos vigentes no ideário escolar. Entre esses, destacamos a idéia de que os pais são omissos em relação à vida escolar dos filhos. A partir do que foi observado pelo sociólogo nas famílias visitadas, essa idéia se configura como uma “profunda injustiça interpretativa” (LAHIRE, 1997, p.334). Tal pensamento emerge da ausência dos pais no interior da instituição escolar, produzindo uma idéia de negligência e omissão. Contrariamente, o que foi constatado é que “(...) qualquer que seja a situação escolar da criança, (os pais) têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles” (LAHIRE, 1997, p.334).

De Queiroz (1981 *apud* NOGUEIRA, 1991, p.94) destacou esse aspecto do distanciamento e do reduzido envolvimento com a escola em famílias francesas cujo pai apresentava uma baixa qualificação profissional e nas quais, em geral, a mãe estava voltada para as atividades do lar. Conforme De Queiroz (1981 *apud* NOGUEIRA, 1991, p.94), essa atitude pode ser entendida como uma autodefesa da identidade. Segundo esses pais, a escola causava uma sensação de mal-estar, afastando-os desse ambiente. Esse distanciamento era justificado por algumas famílias através da queixa de que na escola eram tratadas de forma diferenciada, causando um sentimento de desvalorização social. Já outras consideravam que a escola pretendia uma proximidade excessiva e se recusavam a terem seus valores educativos avaliados pelos educadores, ou seja, para estes pais, cabia a eles e não aos professores estabelecer quais atitudes tomar em relação aos filhos.

Em uma análise mais superficial, esse distanciamento dos pais com a escola pode ser compreendido como omissão e falta de empenho com a escolarização dos filhos. No entanto, assim como foi observado por Lahire (1997), essa característica não passa de uma falsa-indiferença, “já que essas famílias se revelam ao mesmo tempo preocupadas e tocadas pelo processo de escolarização, embora este se encontre sempre à mercê da situação econômica e das possibilidades vividas no momento” (NOGUEIRA, 1991, p.94).

⁵ Sobre a noção antropológica de interdependência ver o tópico “Uma antropologia da interdependência”, no qual Lahire expõe o conceito. LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997, p.348.

Desse modo, os estudos sobre as trajetórias improváveis nos meios populares têm trazido contribuições substanciais ao campo sociológico. Viana (1996) apresenta uma revisão interessante de estudos recentes acerca desse tema. Enfocando autores estrangeiros como Zérolou (1988); Terrail (1990); Laurens (1992, 1993); De Queiroz (1993); e brasileiros como Portes (1993) e Zago (1991, 1993), a autora apresenta as principais indagações presentes nesses trabalhos e que são bem semelhantes àquelas já enunciadas: o que diferencia as famílias que apresentam resultados de êxito escolar, qual o perfil dessas famílias e da sua prole, qual a trajetória escolar percorrida?

A partir da análise dessas pesquisas, Viana (1996) destacou alguns elementos apontados por esses pesquisadores como relevantes para o êxito escolar. Com destaque para a participação familiar na vida escolar da prole, o superinvestimento da família e do próprio aluno, a autodeterminação do educando, o desejo de ascensão social, entre outros. Daí, observa-se a complexidade que envolve as pesquisas inseridas nessa linha temática, uma vez que cada família deve ser investigada tendo em vista que são diferentes em sua dinâmica interna e na relação que estabelece com a escola e com a escolarização dos filhos, assim como a expectativa que constroem sobre os investimentos escolares.

Acrescentamos ainda a essa literatura uma produção nacional intitulada *Por que uns e não outros: caminhadas de jovens pobres para a universidade* (2003). Neste trabalho, Silva (2003), à semelhança das análises anteriores, busca compreender como pessoas de origem e características sociais tão semelhantes possam escolher caminhos tão diversificados e, até mesmo, opostos nos campos social, escolar, cultural, político e/ou econômico. Para tanto, esse autor investigou a trajetória de onze jovens moradores da Maré, o maior complexo de favelas da cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos dessa pesquisa superaram as expectativas ao ingressarem na universidade, em alguns casos, federais.

Observa-se que apesar de ainda recente o interesse pelos casos de êxito escolar nos meios populares, essa linha temática acumula uma produção significativa. Citamos somente alguns artigos, mas é possível encontrar outras análises interessantes nessa linha teórica. Tais trabalhos caminham no sentido de romper com a cultura do fracasso escolar, acompanhando uma tendência iniciada na década de 1980, momento em que foram implementadas políticas governamentais com o intuito de transformar fracasso em sucesso escolar, através

(...) de várias estratégias, tais como: programas de correção de fluxo escolar, progressão automática de alunos e classes de reforço. Assim, reduzir custos, otimizar recursos públicos, corrigir piques no fluxo de entrada e saída de alunos, planificar os currículos por meio de parâmetros nacionais, descentralizar a administração dos sistemas de ensino, instituir procedimentos de avaliação do produto escolar (...) (HECKERT, BARROS, 2007, p.5).

Não se pode dizer o mesmo sobre o estudo dos casos improváveis nos meios favorecidos, isto é, das reflexões acerca do papel da riqueza econômica sobre o desempenho escolar de alunos provenientes das classes médias e elites. Ainda é muito reduzido o número de pesquisas sobre o assunto.

Nogueira (2003) ressalta a importância dessa linha temática ao estudar o excepcional e não mais a norma. O estudo dos casos improváveis ou atípicos, como são chamados, lança luz sobre a complexa interação entre família, aluno e escola. Apesar dessa relevância, Nogueira destaca somente dois pesquisadores franceses que desenvolveram, na década de 1970, trabalhos que se inserem nessa linha temática. Os franceses Jean Fourastié (1970, 1972) e Robert Ballion (1977) pesquisaram jovens provenientes de classes privilegiadas e puderam comprovar que o índice de insucesso entre esses era bem mais elevado do que se poderia pensar. Contudo, apesar desse surpreendente achado, não houve uma continuidade nas reflexões sobre o tema.

No cenário brasileiro, ainda são escassos os trabalhos que exploram essa linha temática. Podemos destacar o artigo “Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão” (2004), no qual a socióloga Maria Alice Nogueira questiona

(...) a ideologia de que o padrão de excelência escolar é apanágio dos “ricos” ou, em outros termos, de que as elites escolares se compõem de alunos “ricos”. A tentativa é, portanto, a de colocar em questão algo que não é discutido usualmente, porque considerado (implicitamente) como indiscutível: o papel incondicionalmente positivo do capital econômico no destino escolar do aluno (NOGUEIRA, 2004, p.3).

Somando a essa tímida literatura, podemos acrescentar os trabalhos da acadêmica Zaia Brandão que, embora não tenham como foco central o insucesso nos meios favorecidos, evidenciam o “fantasma” do fenômeno do fracasso escolar entre esses estratos sociais. Ao estudar o processo de escolarização de jovens oriundos das elites cariocas, eventualmente, se verifica a incidência de rupturas e de estratégias preventivas contra os riscos de insucesso.

Observa-se que tantos aqueles estudos que investigam o êxito escolar entre as camadas populares quanto estes que analisam o insucesso entre os meios sociais mais privilegiados, procuram romper com o senso comum de que a condição social e econômica condiciona o bom desempenho escolar. Nesse sentido, Nogueira (2004, p.3) assinala que a origem teórica desses estudos está inserida em um dilema clássico da sociologia da educação: “a controvérsia sobre o peso relativo dos fatores culturais e dos fatores econômicos na definição dos rumos de uma trajetória escolar”.

Daí, se observa que esses trabalhos têm em comum uma forte influência dos conceitos bourdieusianos. O sistema teórico construído pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu ganhou terreno não somente no campo da educação, como também, em outras áreas do saber. De acordo com Nogueira e Nogueira (2006),

Desde o início de sua carreira, Bourdieu se mostra interessado em compreender a ordem social de uma maneira inovadora, que escape tanto ao subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) quanto ao objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais) (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006, p.21).

Valle (2007, p.119) reforça esse “caráter inovador e multidisciplinar” enfatizando, ainda, que é possível perceber em todo o conjunto da obra de Pierre Bourdieu uma “intuição fundadora que pode ser resumida em uma fórmula única: ‘as idéias puras não existem’”. Nessa perspectiva, a obra desse teórico francês, fornece aos estudiosos e pesquisadores novas possibilidades interpretativas para os fenômenos sociais.

Nogueira e Nogueira (2006) apontam como justificativa à vasta influência do trabalho desenvolvido por Bourdieu dentro do campo educacional, o fato de ter formulado, “a partir dos anos 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.12). Assim, seus conceitos foram e continuam sendo largamente utilizados por aqueles que buscam entender as diferenças de desempenho escolar apresentadas por diferentes grupos sociais.

São vários os conceitos construídos por esse sociólogo com fins a descortinar as relações existentes entre o sistema de ensino e as classes sociais, no entanto, descreveremos aqueles que mais se aproximam à temática explorada neste trabalho, a saber, capital cultural, capital social e capital simbólico.

Na concepção bourdieusiana, os capitais cultural, simbólico e social compõem um patrimônio cultural herdado socialmente. Ou seja, a família transmite aos seus filhos não somente o capital econômico, mas esses capitais que, por sua vez, podem ser colocados a serviço do sucesso escolar. Cada qual desempenharia um papel importante no destino social e escolar do seu detentor, ao mesmo tempo, que promovem entre si uma interação.

Conforme as concepções formuladas por esse sociólogo, o capital social pode ser definido como uma rede permanente e durável de relações sociais influentes. A manutenção dessas relações, seja de amizade, de parentesco, profissional, entre outras, funcionaria como

um investimento social capaz de trazer ganhos futuros. Bourdieu (1980 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.65), no entanto, deixa claro que embora o capital social não seja redutível aos capitais econômico e cultural, aquele não está completamente independente destes.

Outro componente dessa bagagem cultural é o capital simbólico, adquirido através do prestígio de um indivíduo em uma dada sociedade. A posse desse capital pode surgir a partir de um sobrenome tradicional, da boa reputação, da ostentação de luxo e riqueza, pelo respeito adquirido em algum campo específico, enfim, através de sinais externos que confirmam ao seu detentor um lugar socialmente privilegiado. Quase sempre a importância concedida a um indivíduo está associada à posse dos outros três capitais (cultural, social, econômico), mas não necessariamente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). E, por fim, o capital cultural.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 1979 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.73).

Na formulação teórica bourdieusiana, o capital cultural é apresentado sob três formas, a saber, capital cultural incorporado, capital cultural objetivado e capital cultural institucionalizado.

A partir dessa divisão, temos o capital cultural incorporado, entendido como a bagagem socialmente herdada como o domínio da língua culta, um saber falar e agir, uma forma de pensar o mundo, enfim, uma cultura geral. Tal capital é incorporado pelo indivíduo mediante o convívio com os familiares, ou seja, através da socialização. Essa incorporação ocorre de forma difusa, involuntária e individual.

A seguir, tem-se o capital objetivado, representado pelos bens materiais, como livros, quadros, esculturas, pinturas, coleções, enfim, obras de arte. A posse desses objetos implica a posse de capital cultural incorporado necessário ao reconhecimento do valor simbólico impresso nesses bens materiais.

O outro capital cultural seria o institucionalizado, representado pelos títulos escolares e acadêmicos que um indivíduo adquire no transcorrer da sua trajetória social. Da mesma forma que no anterior, para a obtenção dos títulos provenientes de instituições valorizadas socialmente é necessário a posse do capital cultural incorporado.

A partir das concepções dos capitais cultural, social e simbólico, Bourdieu pretendeu fugir à determinação do capital econômico sobre o desempenho escolar, sem, contudo, desconsiderar que é a posse desse capital que possibilita, na maioria das vezes, a posse e uso dos outros tipos de capital. Para o supracitado sociólogo, no entanto, seria o capital cultural que exerceria o maior impacto sobre a trajetória escolar.

A posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitará a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, lingüísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitarão o aprendizado escolar tendo em vista que funcionarão como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador (...) Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.61).

E ainda, conforme assinalam Nogueira e Nogueira (2006, p.61), o capital cultural proporciona um acúmulo de informações sobre a estrutura e o modo de funcionamento do sistema de ensino, e mais, sobre a hierarquia que distingue as instituições no que tange a qualidade acadêmica, o prestígio social e o retorno financeiro. Desse modo, o capital de informações permite ao seu detentor ter o senso do jogo escolar e assim, poder agir da forma mais adequada em momentos de risco. Em outros termos, a posse desse recurso extra, maximiza o sucesso escolar, na medida em que possibilita a escolha de estratégias mais seguras, evitando riscos desnecessários. Assim, diante de momentos decisivos, o capital de informações possibilita, por exemplo, uma escolha mais adequada do estabelecimento de ensino para o filho, decidir sobre a mudança de uma escola para outra, sobre a interrupção dos estudos para fazer intercâmbios, entre outras decisões que, se bem pensadas, podem trazer um retorno positivo.

Apontamos algumas críticas tecidas à noção de capital cultural. Bourdieu (1979 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998) argumenta que a herança cultural “(...) transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta (...)” (BOURDIEU, 1996 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.46). Para Lahire (1997), no entanto, a

“(…) presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua ‘transmissão’” (LAHIRE, 1997, p.338). Nem sempre as pessoas dotadas de alto capital cultural em uma dada família têm condições de “‘transmitir’ alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática” (LAHIRE, 1997, p.338).

De acordo com esse ponto de vista, não é suficiente a posse de uma vasta cultura, da mais alta titulação acadêmica, se não houver tempo e condições favoráveis para a “transmissão” desse patrimônio cultural. E mais, é necessário que haja também por parte do “receptor” uma disposição em querer se apropriar desse conhecimento. Nesse ponto, Lahire (1997) chama a atenção para o termo “transmissão” que, a seu ver, implica um destinatário passivo. Nesse aspecto, esse pensador ressalta:

Falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para construir a “mensagem” que se considera ter-lhe sido “transmitida”. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social que mantém com o que está ajudando a construir seus conhecimentos e com seus próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores. Além disso, mesmo nas mais formais situações de aprendizagem (por exemplo, as situações escolares), o que o adulto julga “transmitir” nunca é o que exatamente aquilo que é “recebido” pelas crianças. Os horizontes se revelam diferentes sob muitos aspectos. (...) Assim, a noção de “transmissão” não explica muito bem o trabalho – de apropriação e de construção – efetuado pelo “aprendiz” ou pelo “herdeiro”. Ela também não consegue indicar a necessária e inevitável transformação do “capital cultural” no processo de “outorgação” de uma geração para outra, de um adulto para um outro adulto, etc., pelo efeito das diferenças entre aqueles que, presume-se, “transmitem” e aqueles que, supõe-se, “recebem” (LAHIRE, 1997, p.341).

E ainda, chamamos a atenção para o que Lahire (1997) denomina de “patrimônio cultural morto”. Para esse pensador alguns pais fazem grandes investimentos na compra de enciclopédias, livros, dicionários entre outros produtos culturais. Porém, por falta de disposição ou de oportunidades, esses pais não desempenham “o papel de intermediários que possibilitaria aos filhos apropriarem-se dos textos que são colocados à disposição deles” (LAHIRE, 1997, p.342). Esse teórico também assinala que muitas vezes o conteúdo desses livros está fora do alcance de compreensão dos filhos. Em consequência, esses objetos culturais seriam pouco utilizados, constituindo um “patrimônio cultural morto, não apropriado e in-apropriado”.

No que tange a maneira de se conceber o conceito de capital cultural, Setton (2005) faz uma reflexão interessante ao estudar a trajetória pessoal e familiar de alunos de origem popular, com baixos rendimentos e pequena herança de uma cultura escolar que ingressam em

cursos considerados de elite na Universidade de São Paulo (USP). A partir da perspectiva de que o capital cultural é um recurso estratégico e pode ter variadas formas, Setton (2005) propõe uma ampliação na forma de se entender esse conceito, integrando a esse, práticas culturais informais.

Em outros termos,

(...) é preciso salientar que a posse desse novo capital pode derivar de investimentos culturais diversos. 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. Isto é, na falta de diplomas, na ausência do hábito de frequentar os templos da cultura, esse novo recurso pode ser explicitado em atitudes mais simples. (...) quero salientar que a leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência 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 de ter acesso a estes. Em outras palavras, quero destacar uma outra ordem de estratégias e/ou práticas culturais que demonstram uma abertura ante o aprendizado informal/formal difundido por instancias ainda não consagradas como legítimas (SETTON, 2005, p.80).

Nessa mesma linha de pensamento, Brandão e Martinez (2006) apontam que os autores Ortiz (2002), Garcia Canclini (2000) e Sarlo (2000) observaram uma alteração nos padrões de consumo cultural mediante o impacto da mundialização da cultura. Nesse sentido, Garcia-Canclini (2000 *in* BRANDÃO; MARTINEZ, 2006) sinaliza uma diminuição de frequência aos espaços públicos associados à oferta cultural clássica, como museus, livrarias, salas de teatro, cinema e música. Esse fenômeno é explicado pela complexificação da vida urbana (disponibilidade de tempo, dificuldades nos deslocamentos e medo da violência). A tradição e as artes não se configuram mais como padrões de legitimidade no novo contexto mundial globalizado, ressalta Ortiz (2000 *in* BRANDÃO; MARTINEZ, 2006).

Já não são os valores “clássicos” que organizam a vida cultural, mas, o que alguns autores chamam de “cultura de massas”. A arte de viver não toma mais como referência à “alta cultura”, mas os tipos de “saídas” realizadas pelos indivíduos – ira ao concerto de rock, a opera, aos restaurantes, ao cinema, ao teatro, viajar de férias. A oposição “cultura erudita” x “cultura popular” é substituída por outra: “os que saem muito” versus “os que permanecem em casa”. (...) a mobilidade, característica da vida moderna, torna-se sinal de distinção (ORTIZ, 2000, p.211 *in* BRANDÃO; MARTINEZ, 2006, p. 12).

Assim, Brandão e Martinez (2006) utilizam o termo capital informacional nos seus trabalhos, adotando como perspectiva a idéia de que o acesso à informação no mundo contemporâneo é desigual, pois está fortemente relacionado às condições sócio-econômicas.

As autoras compreendem que a qualidade de vida social nos espaços urbanos das grandes metrópoles exige um tipo de conhecimento que precisa ser constantemente atualizado. Esse saber é necessário para se articular o âmbito local aos cenários mundiais/globais. Através dessa articulação se torna possível “compreender e significar o cotidiano, assim como para desenvolver estratégias a partir da antecipação de cenários futuros de curto prazo” (BRANDÃO; MARTINEZ, 2006). Desse modo, o termo capital informacional define novos modos de produção e o fluxo de capitais, assim como as formas de vida dos grupos e famílias.

Entretanto, como mencionamos, o acesso a essas informações não é distribuído democraticamente, uma vez que está fortemente associado às condições sócio-econômicas. Essa possibilidade de atualização está ligada ao uso das novas tecnologias de informação que, além de constituírem o meio no qual o “capital-informação” é produzido, armazenado e transmitido, servem também como vias de escoamento e orientação do fluxo de trocas materiais e simbólicas.

No Brasil, as classes médias e altas, razoavelmente supridas de serviços básicos, passam a demandar, conforme esse autor, serviços interativos que lhes dêem acesso a novos padrões e comportamentos de consumo e entretenimento (televisão por assinatura, compras on line, Internet etc), geralmente agenciadas a partir dos Estados Unidos. A concentração de grandes corporações no gerenciamento de jornais, revistas, editoras de livros, TV aberta ou paga e Internet têm conseqüências importantes sobre os gostos e padrões de consumo dos diferentes estratos da população (BRANDÃO, MARTINEZ, 2006, p.7).

Na verdade, esses autores propõem uma ampliação da concepção de capital cultural sem, contudo, discordar de que as chances de êxito escolar são potencializadas conforme o volume e o tipo de informações possuídos por um indivíduo. Desse modo, Brandão (2000) enfatiza que

As famílias se diferenciam umas das outras pela estrutura e o volume de seu patrimônio (capitais) acumulado (*background*), que lhes assegura uma posição na estrutura social, forjando *ethos* e *habitus* específicos que por sua vez geram estratégias expressas em práticas. As estratégias familiares refletem portanto, um cálculo (que não é puramente racional) a partir das chances de ascensão que cada grupo é capaz de antever e de atrair para si (BRANDÃO, 2000, p.2).

Entramos, desse modo, em uma discussão que se tornou recorrente entre os pesquisadores da Sociologia da Educação: a utilização de estratégias na trajetória escolar. A reflexão sobre essa temática assume um caráter bem abrangente. Tendo como aporte teórico das análises as premissas bourdieusianas ou de outros teóricos, o certo é que as estratégias utilizadas pela família ou pelo próprio aluno desempenham um papel fundamental sobre os resultados finais. Daí se justifica a importância do estudo desses mecanismos.

No sistema teórico proposto por Bourdieu, a escolha por determinadas estratégias está condicionada à posição do indivíduo, ou melhor, do agente na estrutura social, assim como, ao volume de capitais que possui. Dessa forma, o que leva uma pessoa a escolher essa ou aquela estratégia vai depender da posição social que ocupa, do volume e estrutura dos capitais possuídos, assim como da possibilidade de retorno dos investimentos empreendidos. Os agentes utilizam o mecanismo das estratégias para “a conservação ou o aumento do patrimônio e, correlativamente para a manutenção ou melhoria da posição do grupo dentro da estrutura social” (BOURDIEU, 1974 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.113).

Nessa formulação teórica, não há como compreender uma estratégia sem associá-la às noções de campo e de *habitus* que, aliás, são conceitos interdependentes na teoria de Bourdieu. Destacaremos de forma breve alguns aspectos sobre essas concepções para, em seguida, retomarmos a temática das estratégias.

Para esse sociólogo francês, a estrutura social é formada por diversos campos, seja político, escolar, científico, filosófico, artístico e assim por diante. Em cada um desses campos há uma relação de força entre os agentes e/ou instituições para preservar ou melhorar sua posição no interior desse espaço. Ou seja, esse microcosmo social é um “espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam diversas posições” (BOURDIEU *apud* LAHIRE, 2002, p.47). As regras que regem os jogos no interior desses espaços sociais são específicas para cada campo. Em cada um desses espaços sociais também existe um capital específico e legítimo. Em nome da apropriação e domínio desse capital é que ocorrem as lutas entre os agentes e/ou instituições.⁶

Nesse microcosmo social cada agente é detentor de um *hábitus* que pode ser entendido como

(...) um sistema de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1972 *apud* CATANI, s/d, p.4).

⁶ Sem aprofundar muito na definição de campo, por não ser o tema central do trabalho, consideramos, contudo, relevante expor a crítica de Lahire (2002) a essa concepção bourdieusiana. “(...) Grande parte dos indivíduos de nossas sociedades (as classes populares que, de saída, são excluídas dos campos de poder) revela-se fora-do-campo, afundados num vasto “espaço social” cujo único eixo de estruturação é o volume e a estrutura do capital possuído (capital cultural e capital econômico) (...) A teoria dos campos empenha muita energia para iluminar os grandes palcos em que ocorrem os desafios de poder, mas pouca para compreender os que montam esses palcos, instalam os cenários ou fabricam seus elementos,(...) A teoria dos campos mostra, portanto, pouco interesse para a vida fora-do-palco ou fora-do-campo dos agentes que lutam dentro de um campo (LAHIRE, 2002, p. 50).

Para Wacquant (2007), a noção de *habitus* ajuda a compreender como a sociedade está depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou “capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente” (WACQUANT, 2007, p.1).

Em outros termos, *habitus* engendra as práticas sociais que estariam estruturadas e apresentariam características próprias da posição social de quem as pratica. Assim, as experiências vivenciadas pelos indivíduos que, de certa forma, estão diretamente relacionadas à sua posição social, estruturariam internamente a subjetividade de cada ser, como se fosse uma matriz de percepções e apreciações e, assim, orientariam suas ações posteriores.

O conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. O argumento de Bourdieu é o de que estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Não seriam por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. (...) cada sujeito em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subseqüentes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2006, p.28).

Cabe ressaltar, no entanto, que o *habitus*, na acepção bourdieusiana, não corresponderia a um todo inflexível de regras de comportamento que seriam rigorosamente seguidas pelo agente, e sim, constituiria um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (BOURDIEU, 1983a, p.65 *apud* NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2007, p.28).

Não poderíamos, no entanto, deixar de mencionar algumas críticas à noção de *habitus*, especialmente, no que tange o seu processo de formação e transmissão. Na obra *Bourdieu e a Educação*, Nogueira e Nogueira (2006) destacam alguns autores e suas reflexões a respeito do conceito de *habitus*. Na interpretação de Alexander (2006 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) a concepção de *habitus* elaborada por Bourdieu, “reduz excessivamente o grau de autonomia do universo mental, simbólico, cultural dos indivíduos grupos em relação às suas condições objetivas de existência” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.106).

Em outros termos, os valores, os modos de pensar e agir não estariam determinados, de forma tão estreita, por um pertencimento social. A subjetividade de um indivíduo é constituída de forma complexa pela interação social e pela identificação com os outros indivíduos e, assim, “(...) os resultados não poderiam ser adequadamente previstos pelo simples conhecimento de sua posição nas estruturas sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.106).

Direcionando as reflexões para o âmbito educacional, Charlot (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) chama a atenção para o sentido que os indivíduos concedem a sua escolarização que, por sua vez, não pode ser considerado produto da posição social ocupada pela família. Embora reconheça que o fato de ocupar uma dada posição social favoreça o acesso a certos recursos e vivência de certas experiências, ressalta que esses recursos e essas experiências não exercem uma influência externa sobre esses indivíduos. Conta muito mais o significado atribuído a esses elementos fazendo com que haja ou não o interesse pelos mesmos.

Nesse sentido,

Ter pais com um grande patrimônio econômico e cultural, por exemplo, tenderia a favorecer, mas não garantiria uma boa trajetória escolar. Em primeiro lugar, ter-se-ia que investigar o modo como esses pais interpretam e se relacionam com seu patrimônio e o grau e o modo como eles o utilizam em benefício da escolaridade dos filhos. Em segundo lugar, ter-se-ia que analisar a relação que os próprios filhos estabelecem com esse patrimônio familiar e mais amplamente o modo como eles se relacionam com a escola e com o saber. O mesmo raciocínio valeria para o caso inverso: pertencer a uma família com limitados recursos econômicos e culturais não importaria necessariamente o insucesso escolar. Em todos os casos, o efeito das condições objetivas sobre a escolarização dos indivíduos seria intermediado pelos significados que os pais e filhos atribuem a essas condições e ao processo de escolarização. Esses significados seriam construídos por cada um dos sujeitos envolvidos, de maneira singular, ao longo de suas histórias de vida, com base em múltiplos contatos sociais que eles estabelecem e dos diversos eventos mais ou menos imprevisíveis de que participam (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.107).

Aproximando-se dessa perspectiva, Lahire (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) observa que em uma análise coletiva ou macro-social é pertinente se apontar uma correlação entre posição social e disposições para ação. Sendo assim, nas análises coletivas pode-se afirmar que determinada classe social tem a propensão a agir de determinada forma, enquanto outra classe se inclina para outras ações. Entretanto, não há como determinar a ação de um indivíduo específico.

Assim, analisar sociologicamente a experiência individual implica considerar o efeito sincrônico e diacrônico de múltiplas influências sociais, em parte, contraditórias e mesmo antagônicas, agindo sobre um mesmo indivíduo. Implica, ainda, considerar o modo como os indivíduos articulam internamente essas diferentes influências e as utilizam em suas ações práticas. A tese central, subtendida no argumento de Lahire, é a de que a experiência de vida de um sujeito particular dificilmente pode ser deduzida do seu pertencimento a uma única coletividade ou do fato de estar inserido numa posição específica da estrutura social. Cada indivíduo possuiria uma história social particular e lidaria, a cada momento, com um conjunto específico de vínculos sociais que fariam com que ele constituísse um quadro diferenciado de disposições e agisse de forma singular diante das situações de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.110).

Retomando a temática das estratégias, Bourdieu (*apud* CATANI, s/d) destaca as estratégias de conservação (reprodução) e as estratégias de subversão. As primeiras são, em geral, utilizadas pelos agentes dominantes que, além de monopolizarem o capital específico do campo, lutam pela manutenção da ordem estabelecida. As estratégias de subversão são utilizadas pelos agentes portadores de um volume menor de capital ou, em outros termos, pelos dominados, que, ao contrário dos primeiros, lutam para romper com a hierarquia do campo.

No artigo “Futuro de classe e causalidade do provável” (1974), Bourdieu descreve algumas estratégias de reprodução como as estratégias de fecundidade que visam reduzir o número de filhos; as estratégias profiláticas, que têm como finalidade manter o patrimônio biológico familiar; as estratégias sucessórias cujo propósito é transmitir o patrimônio minimizando a sua degradação; as estratégias de investimento social (conscientes ou inconscientes) com o intuito de preservar as redes de relações sociais; as estratégias econômicas que se destinam a assegurar a reprodução do patrimônio econômico; as estratégias matrimoniais para assegurar a reprodução biológica do grupo evitando o casamento desigual, que poderia ameaçar a manutenção do capital de relações sociais; as estratégias ideológicas que procuram legitimar os privilégios, naturalizando-os; e, por fim as estratégias educativas que são aquelas que mais nos interessam nesse trabalho.

O objetivo das estratégias educativas é “primordialmente produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo, isto é, de serem herdados pelo grupo (...)” (BOURDIEU, 1974 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.116). Não somente as estratégias propriamente educativas ou escolares serão enfocadas no decorrer do trabalho, mas também aquelas acionadas, em certos momentos, por algumas famílias e que desempenham um papel relevante para o sucesso escolar dos filhos.

Assim, a realidade objetivada percebida pelo indivíduo somada à sua condição objetiva e à experiência coletiva do grupo a que pertence constrói nesse indivíduo uma percepção do que é possível ou não ser alcançado. Nogueira e Nogueira (2006) ainda complementam

A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) daquilo que está e daquilo que não está ao alcance dos membros do grupo—dentro da realidade social na qual eles estão inseridos—, e das formas mais apropriadas de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.63).

Bourdieu (1974 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998) denomina esse processo de causalidade do provável, no qual as pessoas internalizam as probabilidades objetivas de alcançar determinados bens e daí, constroem suas esperanças subjetivas. Nogueira (2006) assinala que a escolha por certas estratégias estaria regulada por essa dinâmica. Enquanto algumas estratégias, em determinados momentos, apresentam probabilidades de serem bem sucedidas, outras apresentariam certos riscos. No decorrer do tempo, “as estratégias mais adequadas, mais viáveis, seriam adotadas pelos grupos e incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.63).

Desse modo,

(...) o destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio (...). Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e contudo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível (BOURDIEU, 1966 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 47).

A partir do exposto, fica evidente que as classes sociais se diferenciam por suas estratégias. Cada grupo social opta por estratégias que lhes pareçam mais adequadas. Para Bourdieu esse mecanismo pode ser observado claramente no campo educacional, no qual cada classe social e suas frações de classe apresentam disposições diferenciadas no que se refere ao investimento escolar considerado como um dos fatores para o êxito escolar. “O ‘interesse’ que um agente ou uma classe de agentes dedica aos “estudos” depende do seu êxito escolar e do grau em que o êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para o êxito social” (BOURDIEU, 1974 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.121).

No artigo “Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa”, Nogueira (1991) apresenta algumas questões sobre o aspecto diferenciado dos comportamentos, práticas e disposições de algumas categorias

sociais frente o universo escolar. Sua reflexão, fundamentada em trabalhos desenvolvidos dentro do campo da Sociologia da Educação (De Queiroz, 1981; Chamboredon/Prévot, 1973; Sirota, 1988; Zéroulou, 1988; Devouassoux-Merakchi, 1975; Bourdieu, 1974,1979; Fourastié, s/d), evidencia que os investimentos aplicados na trajetória escolar do filho estão fortemente vinculados à expectativa que cada fração de classe mantém em relação aos resultados esperados. Percebe-se aí a estreita relação entre trajetória escolar e estratégia familiar.

A partir dos dados que Nogueira (1991) retirou dessas pesquisas, somados aos outros trabalhos a que tivemos acesso sobre essa temática, tentamos traçar um perfil desses grupos sociais no que tange as suas expectativas em relação à escolarização dos filhos e conseqüentes investimentos nesse percurso. Esclarecemos, contudo, que não há aqui a pretensão de, a partir desse quadro de categorias, sugerir um perfil da sociedade como um todo. Tal expediente foi utilizado somente como um ponto de apoio para a análise dos dados que obtivemos na nossa investigação.

Os trabalhos enunciados por Nogueira (1991) apresentam elementos interessantes que só vêm somar conhecimentos ao campo da Sociologia da Educação. Esses estudos, em sua maioria, são estrangeiros e foram produzidos há mais de três décadas. Todavia, apesar de terem sido realizados em espaço e tempo diferentes ao nosso, esses trabalhos trazem apontamentos que muito se aproximam com pesquisas realizadas recentemente, tanto em solo brasileiro, quanto fora do país. Entre esses, podemos citar as pesquisas de Zago, 2007; Nogueira, 2002, 2006, 2007; Pinçon, Pinçon-Charlot, 2002; Saint Martin, 2002; Lahire, 1997; Silva, 2003.

No tocante às classes populares, Nogueira (1991) utiliza o termo *contradição* para defini-la. A justificativa para essa denominação se apóia no fato de que ao mesmo tempo em que esse grupo social manifesta atitudes de rejeição e distanciamento, ele também não abre mão da escola e a aceita como fonte legítima para a aquisição do conhecimento. Espera que essa instituição transmita aos filhos uma formação moral, além de promover a instrução e a socialização.

Apesar do pouco investimento que essa parcela da sociedade imprime à educação, há uma aspiração no sentido de que a escolarização promova uma melhoria na vida dos filhos. Zago (2007) comprovou o mesmo sentimento ao investigar os processos de escolarização nos meios populares. Em pesquisa com dezesseis famílias de baixa renda, sete residentes em favelas, o que a pesquisadora observou é que, em geral, “(...) os pais esperam ver através de seus descendentes a superação de sua condição social (...)” (ZAGO, 2007, p.33).

Como justificativa para o reduzido investimento que as classes populares dedicam ao itinerário escolar dos filhos, Nogueira e Nogueira (2002) enfatizam alguns fatores. Esse grupo social reconhece que as chances de sucesso escolar no seu meio de origem são reduzidas, inibindo, desse modo, investimentos considerados arriscados. Ainda mais se considerar o tempo necessário para o retorno, que é longo. Faltam a essas famílias condições sócio-econômicas para manter, por longo período, um filho na escola, adiando a sua inserção no mercado de trabalho. Todavia, é possível encontrar casos em que a família aposta na carreira escolar do filho. Crianças que, desde cedo, apresentam um histórico de sucesso escolar, tornam os investimentos escolares menos arriscados. Nesses casos, encontram-se famílias que investem em uma carreira mais longa, acreditando em resultados positivos.

Sobre os percursos escolares mais longos, vale ressaltar um elemento interessante observado por Viana (2007) e para o qual ela chama a nossa atenção. Ao pesquisar a longevidade escolar em famílias das camadas populares, a pesquisadora percebeu a ausência de um projeto elaborado de forma consciente com o objetivo de ingresso no curso superior. As trajetórias consideradas exitosas, haja vista a origem desses estudantes, foram construídas progressivamente, de acordo com as possibilidades que iam surgindo. Mais do que um projeto de futuro, o que se denota é o aproveitamento das oportunidades emergentes.

Nogueira e Nogueira (2002, 2006) ainda apontam que nem sempre o retorno obtido com os títulos escolares compensa o volume de investimentos efetuados, uma vez que, esse retorno está associado à posse de capital econômico e social. Levando em conta o reduzido capital econômico de que as camadas menos favorecidas são portadores, é um investimento muito arriscado. Para exemplificar, um advogado recém formado terá muito mais chance de obter sucesso na sua carreira se tiver a seu favor recursos econômicos (capital econômico para montar um escritório de advocacia) e recursos sociais (como um sobrenome reconhecido ou a ajuda de amigos influentes no meio).

Desse modo,

Seus ambições e também seus investimentos escolares tendem a ajustar-se às oportunidades objetivas oferecidas pelo mercado de trabalho em cada conjuntura histórica. O que significa dizer que há de parte delas a justa percepção de que a formação escolar é condição necessária mas não suficiente para o acesso aos empregos mais valorizados (o diploma não é tudo na vida) (...) (NOGUEIRA, 1991, p.93).

Cabe ressaltar, no entanto, que as características apontadas como provenientes das classes populares não homogênisam esse grupo social. Há de se tomar cuidado para não pensar nesses estratos sociais como um bloco monolítico. Existem variações importantes no interior desse grupo e, por isso, Nogueira (1991) enfatiza a necessidade das análises descerem ao nível das frações de classe, além de

(...) introduzir na análise outros fatores explicativos susceptíveis de contribuir para a compreensão das realidades observadas (...) buscando nas trajetórias sociais e culturais ou nas “circunstâncias biográficas” dos grupos que compõem as diferentes frações de classe, o efeito corretor da variável classe social (NOGUEIRA, 1991, p.96).

Diferentemente das classes populares, as classes médias investem pesado na escolarização da prole. Inseridas em um espaço intermediário entre as classes populares e a elite, as classes médias têm seu comportamento comandado “pela luta constante para não se integrar nem se confundir com as massas populares, por um lado, e para diminuir as distâncias que as separam das elites, por outro” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.74).

Desse modo, a posição social que as classes médias ocupam associada à aspiração de ascensão aos postos mais elevados da sociedade comanda as suas disposições direcionadas aos altos investimentos na carreira escolar da prole. Somada a esse aspecto, a percepção de que os filhos têm chances objetivas de alcançarem o sucesso escolar só aumenta a propensão das classes médias a investirem todos os seus recursos, sejam estes materiais e/ou intelectuais, no itinerário escolar dos filhos.

Todavia, faz-se necessário alertar que, assim como nas classes populares, é preciso situar a análise dos comportamentos das classes médias frente à educação dos filhos ao nível das frações de classe. Sendo assim, Nogueira e Nogueira (2006) apresentam as frações da classe média que Bourdieu (1979 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998) propõe para as sociedades capitalistas modernas. A pequena burguesia em declínio, composta pelos pequenos proprietários (artesãos e pequenos comerciantes), caracterizados principalmente pelo declínio da condição econômica e social, como consequência das transformações na estrutura socioeconômica e pelo fato de que são mais providas de capital econômico do que cultural.

A pequena burguesia de execução ou de promoção composta pelos empregados subalternos do setor terciário e pelos quadros médios dos setores público e privado possuem um capital cultural mais elevado do que o primeiro grupo e é esse patrimônio que assegura aos membros dessa fração a posição que ocupam na estrutura social e que dá a base para as expectativas que nutrem de ascensão social. E, por fim, a nova burguesia, formada por

subgrupos. Entre esses podemos destacar, em primeiro lugar, o grupo denominado por Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; CATANI, 1998) como “apresentação e representação” nome justificado pela necessidade que essa fração tem em apresentar uma boa aparência pessoal e uma bagagem de cultural geral. Como um segundo grupo, assinalamos os profissionais dedicados a oferta de bens ou serviços mais recentes e cujo nível de instrução e origem social é mais elevado.

Enquanto Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) divide em três as frações das classes médias, Devouassoux-Maerakchi (1975 *apud* NOGUEIRA, 1991) o faz em duas, classificando-as como a fração dos pequenos comerciantes e a dos quadros médios, estes constituídos, principalmente, por funcionários dos setores, público e privado. A diferença entre essas duas categorizações é que Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) acrescenta um grupo novo, a que ele chama de nova burguesia, formada por profissões mais recentes. Mas, no geral, o que distingue essas frações é o volume do capital cultural e econômico dos quais são portadores.

Assim, enquanto uma fração é portadora de um volume maior de capital econômico (pequenos comerciantes) e reduzido de capital cultural, a outra fração (quadros médios assalariados ou pequena burguesia de execução ou de promoção) se contrapõe a essa posição, quando apresenta um volume considerável de capital cultural e menor de capital econômico. Essa contradição é suficiente para explicar as diferentes condutas e disposições frente ao mercado escolar, no qual, seus filhos estão inseridos.

Em geral, o que se destaca em relação aos pequenos comerciantes pesquisados é que grande parte deles tem uma origem popular e sua história escolar se aproxima muito ao de algumas frações das classes populares. Proprietários de pequenos comércio, nos quais, geralmente, trabalham os integrantes da própria família, esses grupos perceberam que para garantir a mesma posição social para seus filhos é preciso que estes procurem outras atividades profissionais. Nesse caso, a posse de um diploma tem um caráter de garantia de manutenção do *status quo*.

Ao mesmo tempo em que acreditam que o diploma vai trazer uma garantia de futuro para os filhos, não vêem sentido em uma trajetória escolar muito longa, uma vez que, privilegiam o caráter prático dos conhecimentos adquiridos no exercício da profissão. O importante é a legitimação dos estudos através do diploma.

Nogueira (1991) apresenta em seu trabalho algumas características que aproximam os pequenos proprietários pesquisados em relação às suas estratégias e condutas educacionais. Assim, o que as pesquisas apontaram é que a escola privada é um recurso utilizado por essa

fração social, principalmente as confessionais. As justificativas por essa demanda passam por questões como a preocupação de ordem moral e disciplinar, até mesmo pelo ambiente asséptico e tranqüilizador que esses estabelecimentos oferecem.

Em relação às ações pedagógicas, podemos perceber uma semelhança entre os pequenos comerciantes e algumas frações das classes populares. As pesquisas analisadas por Nogueira (1991) observaram que não há, por parte desses pais, um questionamento pedagógico das ações escolares, assim como, das decisões escolares de reprovação. E mais, são raras as visitas nas escolas dos filhos, até mesmo para assistir às reuniões de pais. O contato com os professores também é bem restrito. Diferentemente das classes populares, em que o sentimento de insegurança as afasta da escola, as frações das classes médias usam a justificativa da falta de tempo.

Essa postura de colocar a escola em segundo plano se repete no âmbito familiar. Esses pais não demonstram um grande empenho no acompanhamento escolar dos filhos. Assim, não há uma preocupação em incentivar e nem mesmo em vigiar os estudos da prole. Ao mesmo tempo, não é comum a atitude de se recorrer ao professor particular quando o filho apresenta dificuldades, mesmo porque Nogueira (1991) ressalta que essas famílias acreditam que os bons resultados escolares partem do esforço e compromisso individual.

Enfim, as frações mais ricas em capital econômico (os pequenos proprietários) priorizam as estratégias econômicas e, secundariamente, o mercado escolar, por dependerem menos desse último. Como possuem um reduzido capital informacional sobre o sistema de ensino, essas famílias estão menos aptas a transformarem suas escolhas em decisões adequadas e rentáveis.

Se, até então, descrevemos as condutas e disposições de uma fração das classes médias caracterizada por ser mais rica em capital econômico do que cultural, agora veremos o que se altera quando há uma inversão dos capitais. Ou seja, qual a conduta e as disposições das frações que apresentam um volume maior de capital cultural.

As frações das classes médias mais intelectualizadas investem no mercado escolar todas as oportunidades de sucesso social e profissional. O volume de recursos investidos está relacionado ao grau de ambição escolar e à responsabilidade do retorno do diploma. Sendo assim, quanto maior for a expectativa construída em torno de um certificado, maior serão os investimentos destinados a esse fim. Esses grupos carregam uma forte aspiração de ascensão social e em nome desse projeto são capazes de arcar com renúncias e sacrifícios.

Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) denomina essa tendência de asceticismo, entendido como a propensão a renunciar aos prazeres imediatos em nome da boa

escolarização da prole. Vale ressaltar aqui que os filhos figuram como o elemento central das preocupações desses pais. Como garantia da realização dos seus projetos, utilizam o recurso da poupança bancária. Em consequência, estão sempre renunciando aos passeios, às viagens, aos bens materiais, tudo em razão do futuro escolar dos filhos.

Ou seja,

Toda a existência do pequeno-burguês ascendente é antecipação de um futuro que, na maioria das vezes, não poderá viver senão por procuração, por intermédio dos filhos, para os quais “transfere, como se diz, suas ambições”. Espécie de projeção imaginária de sua trajetória passada, o futuro “que sonha para o filho” e no qual se projeta desesperadamente devora o seu presente. Por estar condenado às estratégias de várias gerações, que se impõem toda vez que o prazo de acesso ao bem cobiçado excede aos limites de uma vida humana, ele é o homem do prazer e do presente adiados que serão vividos mais tarde “quando houver tempo”, “quando tudo estiver pago”, “quando terminar os estudos”, “quando as crianças estiverem crescidas” ou “quando estiver aposentado” (BOURDIEU, 1974 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.103).

Enquanto Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) chama de ascetismo essa tendência dos quadros médios da burguesia, Zeroulou (1988 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) denomina de “ética do sacrifício”. Esse rigorismo em nome do futuro está presente até mesmo na maneira de educar os filhos: são exigentes, rigorosos e cobram da sua prole disciplina e valorização dos estudos.

No interior dessa fração, encontramos os convertidos e oblatos, conceitos utilizados por Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) para caracterizar uma parcela da pequena burguesia ou classes médias que acreditam que somente por via da escola é possível a ascensão social. Os primeiros, representados pelos filhos de professores e intelectuais, também chamados de pequena burguesia intelectual, têm na escola a sua principal fonte de capital cultural. Construíram um patrimônio de informações sobre o campo escolar, que lhes possibilita definir melhor suas escolhas e orientar de forma mais rentável os seus investimentos educacionais.

O outro grupo, denominado de oblato, confia que é somente através da escola que conseguirá ascender socialmente. Apesar de recente e limitado o capital escolar que detém, é este que lhe assegura a sua posição social. Nogueira (1991) enfatiza duas estratégias como as mais marcantes desse grupo: o recurso à escola particular e a antecipação à ação e aos ritmos escolares.

Assim como os pequenos comerciantes, as frações intelectualizadas também optam pelas escolas privadas. O que diferencia, no entanto, os comportamentos dessas frações, ou

seja, a mais e a menos intelectualizada, é a conduta frente à escola. Nas frações intelectualizadas, a presença dos pais nos estabelecimentos em que os filhos estudam é bem marcante. Esses pais acompanham de perto o itinerário escolar dos filhos e se mantêm atentos para qualquer sinal de perigo. O capital informacional, do qual são detentores, facilita a tomada de decisões nos momentos de risco. Se sentem aptos a contestar as decisões escolares quando estas não convergem com os projetos que traçaram, chegando até mesmo a mudar os filhos de escola quando esta não responde às expectativas que criaram. O contato que esses pais mantêm com os professores dos filhos é bem intenso e sua presença na escola é bem significativa.

A segunda estratégia enfatizada por Nogueira (1991) refere-se à tendência dos pais em utilizar um conjunto de expedientes com os quais buscam antecipar as ações e ritmos escolares. Como exemplos desse expediente, temos

(...) a alfabetização precoce pela família, o uso de determinados brinquedos e jogos educativos que prenunciam ou reforçam as atividades escolares (...), ou ainda—para citar um exemplo brasileiro—, a prática de se expor ao exame vestibular antes mesmo da conclusão do segundo grau, como forma de se “ganhar experiência” e assim capacitar-se melhor a esse exame no momento oportuno (NOGUEIRA, 1991, p.102).

Nogueira (2007) comprovou esse recurso em uma pesquisa realizada com jovens universitários provenientes das classes médias intelectualizadas. Dos 37 estudantes pesquisados, 21 utilizaram a estratégia do “treineiro”. Esses jovens disseram que esse recurso é importante para “dar um balanço em seus conhecimentos, avaliar seu desempenho, conhecer os procedimentos das provas” (NOGUEIRA, 2007, p.135).

Embora destacando algumas frações que compõem o quadro das classes médias, portadoras de volumes diferenciados de capitais, assim como, de aspirações e profissões distintas, o que Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 1991) destaca como uma tendência geral desse grupo é o esforço em criar condições para a ascensão social, utilizando para tanto, as estratégias de fecundidade, a boa vontade cultural e o ascetismo, já mencionados.

Dentro do quadro das estratégias de reprodução, a estratégia da fecundidade ou malthusianismo é uma disposição em limitar o número de filhos e tem como fundamento a intenção em investir o máximo de recursos em um único filho, garantindo uma vida escolar mais longa. Bourdieu enfatiza

Limitando a própria família a um número reduzido de filhos, quando não ao filho único, no qual se concentram todas as esperanças e esforços, o pequeno-burguês não faz mais do que obedecer ao sistema de exigências que está implicado em sua ambição: na impossibilidade de aumentar a renda, precisa reduzir a despesa, isto é o número de consumidores (BOURDIEU, 1974 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.107).

Por boa vontade cultural, o supracitado sociólogo define a aceitação da cultura legítima e o esforço em adquiri-la numa tentativa de suprir o reduzido volume de capital cultural. Essa estratégia se manifesta de maneira mais perceptível nas famílias de classe média, principalmente aquelas originárias das camadas populares. Por deterem um reduzido capital cultural, esses pais “emprenderiam uma série de ações (compra de livros premiados, freqüência a eventos culturais etc.) com vistas à aquisição de capital cultural” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 10).

Até então, observamos as condutas e disposições das classes populares e médias em relação ao processo de escolarização dos filhos. Mas como será o comportamento das elites ou classes superiores? Como esse grupo social se comporta quanto à educação dos filhos? Quais estratégias utilizam para por em prática o projeto de futuro?

Mais uma vez chamamos a atenção para o fato de que a análise deve permanecer ao nível das frações de classe. Semelhantes às classes médias, as classes dominantes apresentam uma oposição entre características que as identificam. De um lado temos as frações que apresentam um elevado patrimônio econômico (empresários, por exemplo) e, de outro, frações detentoras de um volume maior de capital cultural (profissões acadêmicas, artísticas e os intelectuais em geral). Nogueira e Nogueira (2006) destacam um aspecto comum entre essas duas frações. Ambas

(...) compartilham um habitus de classe que orienta suas disposições segundo o princípio da “distinção”, que está na base de todas as suas condutas—conscientes ou inconscientes—de cultivo da diferença ou, em outros termos, da busca por se diferenciar dos demais (isto é, do vulgar), nas diversas esferas da vida social: linguagem, costumes, posturas corporais, vestuário, decoração, alimentação, consumos em geral, enfim, tudo aquilo que Bourdieu chama de “estilo de vida” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 81).

Nas pesquisas desenvolvidas por Pinçon, Pinçon-Charlot (2002 *in* ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002) e Martin (2002, *in* ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002) fica bem claro a importância que as elites imprimem na reprodução de um “estilo de vida” burguês. Essas pesquisas investigaram a socialização e o modo de educação de jovens ricos na França e

constatarem que a transmissão e manutenção das formas mais variadas de capital (econômico, social, simbólico, cultural) se configuram como condição para a posição social que ocupam.

Desse modo, por “(...) múltiplas maneiras, o meio familiar ensina aos jovens herdeiros que eles estão destinados a uma existência fora das condições comuns” (PINÇON, PINÇON-CHARLOT, 2002 *in* ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002, p.18). Assim, estes jovens aprendem, desde cedo, a controlar técnicas da apresentação, a arte da conversação, a usar um tom adequado de voz, saber se vestir, ser discreto, saber agir. A interiorização dessas habilidades tem início no interior da família e é complementada nas escolas, escolhidas atentamente pelos pais.

Outro aspecto observado entre as classes superiores está na disposição em investir pesado na escolarização dos filhos, assim como as frações das classes médias. Entretanto, apesar da escolha pelos melhores estabelecimentos de ensino, as classes superiores apresentam uma conduta mais tranqüila e descontraída com a educação.

Como expõem Nogueira e Nogueira (2006), as classes superiores,

(...) tenderiam a investir na escola de uma forma bem mais diletante e descontraída—“laxista”, com escreve Bourdieu—do que as classes médias. Esse diletantismo e esse laxismo—“dos que não tiveram que pagar o preço da ascensão (BOURDIEU, 1974a, p.11)—dever-se-iam, por um lado, ao fato de que o sucesso escolar nesses meios é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço de mobilização familiar. As condições objetivas, configuradas na posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além disso, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.82).

Mas quando a análise se aprofunda ao nível das frações, o que se verifica é que, de forma semelhante às classes médias, o nível de capital cultural e econômico modifica a postura frente o mercado escolar. Podemos citar a postura da parcela que detém um nível maior de capital econômico do que cultural.

Esse grupo investe menos no mercado escolar, se comparado com a fração mais intelectualizada. A elite econômica tem preferência por investimentos econômicos, que possam simbolizar a posição social ocupada. Os membros da fração menos intelectualizada “contam com outros meios de garantir para si o acesso às altas posições da hierarquia social, sem necessitar fazer dos certificados escolares a condição fundamental do êxito” (NOGUEIRA, 1991, p.106).

Por “outros meios” podemos entender as formas de capital econômico e social. Esses capitais funcionam como meios auxiliares que potencializam as chances de sucesso social, profissional e escolar. Torna-se desnecessário enfatizar a amplitude de oportunidades que o capital econômico elevado pode proporcionar, seja no mundo escolar, social ou profissional.

O capital social, nos termos bourdieusianos, como já foi mencionado anteriormente, pode potencializar as oportunidades de sucesso, através das redes de relacionamento. Nogueira (2002 *in* ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002) identificou o uso do capital social na estratégia da escolha do estabelecimento escolar. Investigando universitários, filhos de empresários mineiros, a pesquisadora observou o interesse desses pais por escolas que proporcionem a construção de uma “rede de sociabilidade predisposta a funcionar, no presente e no futuro (...) o que parece preponderar, no ato de escolha, é menos o valor “acadêmico” de um estabelecimento, e mais seu valor ‘social’” (NOGUEIRA, 2002, p.63 *in* ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002).

Outro aspecto apontado nessa pesquisa se refere à conduta desse grupo em relação ao sistema escolar. Para os jovens pesquisados, a escola ocupa um lugar secundário. Muitos deles ocupam desde cedo alguma função na empresa da família. Percebe-se por parte da família uma preocupação em socializar o filho desde cedo no mundo empresarial, introduzindo-o na empresa que um dia herdarão e deverão administrar. Esse recurso faz parte de uma estratégia, com a qual os pais pretendem “preparar os filhos desde muito cedo para sua sucessão; associá-los à empresa paterna ou abrir para eles um pequeno negócio, ainda durante o período de formação” (NOGUEIRA, 2002 *in* ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002, p.63). E ainda, conforme o que foi constatado nos depoimentos, a academia transmite um conhecimento teórico que tem pouco a ver com a prática, isto é, com o que acontece no dia-a-dia empresarial.

Contudo, cabe ressaltar que tanto os pais quanto os filhos, reconhecem que o meio social do qual fazem parte demanda um mínimo cultural, “abaixo do qual é difícil de se situar em termos identitários, de convívio social e mesmo de credenciais acadêmicas necessárias (o título universitário) para a ocupação do posto de dirigente empresarial” (NOGUEIRA, 2002 *in* ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002, p.58). Nesse sentido, o diploma legitima a posição de liderança que o jovem vai ocupar em determinado momento de sua vida.

Em contrapartida, a elite intelectualizada tende a investir com mais afinco tanto na escolarização dos filhos quanto nas práticas culturais desses. O volume de capital cultural modifica a postura do seu detentor frente o ambiente escolar. Aliás, esse dado não se

configura como uma novidade, pois o mesmo foi constatado entre as classes médias intelectualizadas.

Nogueira (1991) aponta alguns resultados da pesquisa de Fourastié (s/d), em que investigou a elite francesa econômica e altamente intelectualizada. O que foi verificado é que existe uma lacuna muito grande entre os resultados escolares dos membros da elite intelectualizada e da elite econômica. Os primeiros apresentaram um nível bem superior aos segundos em relação ao desempenho escolar. Outras pesquisas também apontaram essa diferença de resultado escolar entre frações intelectualizadas e frações econômicas. Essa diferença está relacionada ao fato de que as elites econômicas dependem menos da sanção escolar, levando os jovens oriundos dessas frações a se esforçarem de forma moderada no trabalho escolar. Conscientes de que a garantia do seu futuro está relacionada mais ao fator econômico do que escolar, esses jovens são mais atraídos por um estilo de vida próprio do seu meio social (lazer, passeios etc.) do que pela exigência ascética do mundo escolar.

Outro dado interessante do trabalho de Fourastié (s/d *apud* NOGUEIRA, 1991) está na correlação entre o desempenho escolar e o nível cultural dos pais. Assim,

a força com que se expressa essa relação entre o nível cultural global da família e o desempenho escolar dos filhos, não deixa dúvida alguma quanto ao peso da herança cultural na constituição das desigualdades sociais frente à escola e à cultura (BOURDIEU, 1989 *apud* NOGUEIRA, 1991, p.106).

Podemos ainda assinalar outras características desses meios sociais, de uma maneira mais generalizada, sem fazer um direcionamento para frações econômicas ou intelectuais. Fourastié (s/d *apud* Nogueira 1991) observou que entre as elites o número de filhos não exerce uma importante influência sobre o destino escolar. Enquanto nas classes médias a estratégia de fecundidade tem o papel de proporcionar a um número limitado de filhos maiores possibilidades de sucesso, entre as classes superiores essa preocupação não se sustenta. O poder econômico desses últimos concede a essas famílias a licença de ter uma prole numerosa, o que não altera de maneira significativa o destino escolar da prole.

Outro recurso utilizado por algumas frações das elites é a escolha pelos estabelecimentos privados e confessionais. Nogueira (1991) enfatiza a suspeita de Bourdieu quanto à escolha dos pais por esse modelo de estabelecimento. Para o sociólogo, o que se almeja é a garantia da moralidade e de certa homogeneidade entre aqueles que freqüentam tais instituições. Percebe-se, assim como nas classes médias, uma preocupação na escolha dos estabelecimentos escolares para os filhos.

Aspecto surpreendente constatado por Fourastié (s/d *apud* NOGUEIRA,1991) quando investiga as elites empresariais e intelectuais francesas, é que nem mesmo as classes sociais favorecidas estão imunes ao fenômeno do fracasso escolar. Evidentemente, a sua ocorrência nesses estratos sociais é bem menor, dado os recursos que essas famílias dispõem para reparar, remediar ou, até mesmo, atenuar o insucesso escolar. Já mencionamos, em momento anterior, pesquisas mais recentes, inclusive nacionais, que comprovam que o pertencimento social não determina o sucesso ou fracasso escolar.

Almeida e Nogueira (2002) ainda complementam, enfatizando que dentre as estratégias escolares, a escolha do estabelecimento escolar se destaca. O momento da escolha por uma escola para o filho é cercado de muita atenção e cuidado por parte dos pais. Essa escolha é influenciada pelo nível acadêmico e econômico dos pais. A posse do capital informacional permite aos pais avaliar as escolas em seus mais diversos aspectos. Nesse momento, o que pesam são características como o

(...) desenvolvimento integral da personalidade do filho (...). Valorização da segurança emocional e autonomia intelectual, do respeito à liberdade de regras e limites, da criação de hábitos de estudo, da aprendizagem de saberes escolares (...)
(BRANDÃO; LELLIS, 2003, p.10-11).

Outro comportamento interessante adotado por muitos pais é a repetição da estratégia a que eles próprios foram submetidos. Ou seja, pais que estudaram em determinadas escolas (privadas, tradicionais, confessionais etc.), matriculam seus filhos nesses mesmos modelos de instituições, numa tentativa de reproduzir uma trajetória bem sucedida, evitando, assim, correr riscos desnecessários.

Observa-se, no caso brasileiro, que muitos aspectos apontados como relevantes no momento da escolha, muito se assemelham com o que os ingleses Ball, Gewirts & Bowe (1995, *apud* NOGUEIRA, 1998) denominaram de “*privileged/skilled choosers*”. Os referidos autores ingleses empreenderam uma pesquisa empírica, na qual entrevistaram 137 famílias, na cidade de Londres, entre os anos de 1991 a 1993. Como hipótese esse trabalho assinalava que, no momento da escolha do estabelecimento de ensino, os pais se utilizam de vantagens sociais (como as diferentes formas de capital, seja econômico, social e simbólico), enquanto estratégia de distinção/classificação social.

A partir do discurso dos pais a respeito da escolha do estabelecimento educativo para os filhos, estes autores formularam uma categorização classificando os pais em: “*privileged/skilled choosers*”, “*semi-skiled choosers*” e “*disconected choosers*”.

Nogueira (1998) destaca algumas características do primeiro grupo, que os autores ingleses identificaram como os “*privileged/skilled choosers*”, enfatizando, a princípio, que este grupo está muito próximo ao que Bourdieu denominou de “herdeiros”. Formado por profissionais liberais e pela classe média e detentores de uma acentuada capacidade de analisar os estabelecimentos de ensino, esses pais são capazes de avaliar desde as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, até mesmo, as ações dos professores e outros profissionais da escola. No momento da escolha, levam em consideração características da escola (tamanho, clientela, *ethos*, orientação acadêmica), assim como as características dos seus filhos (interesses, personalidade, temperamento, valor escolar).

Na segunda categorização, os “*semi-skilled choosers*”, composta por um grupo misto (comerciários, motoristas, donas de casa etc.), Nogueira (1998) os aproxima do que Bourdieu chama de “*parvenus*” (emergentes, no cenário brasileiro). Como características, destacam-se a pouca capacidade para discriminar e escolher um estabelecimento escolar, diante do escasso recurso cultural e das relações sociais, além do desconhecimento do funcionamento do sistema de ensino, muito embora, apresentem uma forte inclinação para este momento da escolha. Deste modo, muito freqüentemente, se apóiam em opiniões de pessoas que julgam serem mais capazes neste assunto.

E, por fim, há o terceiro grupo, os “*disconnected choosers*”, formado por pais da classe operária que, geralmente, são detentores de um baixo nível de instrução. Demonstram pouca experiência escolar, o que os leva a ter uma baixa inclinação para escolher. Sua escolha pelo estabelecimento de ensino repousa na lógica da prática, onde os critérios centrais de escolha são materiais, como a distância da residência, modo de locomoção, facilidade de transportes. Nogueira (1998) ainda destaca outro aspecto apontado na investigação desses autores ingleses:

Para os autores, essa constatação associa-se, por um lado, à crença, comumente verificada nos meios populares, de que a aptidão ou as disposições para aprender são determinadas de uma vez por todas, de maneira inata, e interdependem do ambiente educativo. E, por outro, é interpretada como um tipo de fatalismo que se manifesta na idéia de que 'todas as escolas são iguais' e de que 'o negócio é se aplicar e esperar para ver o que acontece (NOGUEIRA, 1998, p.44).

Daí nota-se que, a partir da exploração dos autores ingleses, uma boa escolha do estabelecimento educativo para os filhos requer atributos que não estão presentes em todas as famílias, e que os critérios utilizados nessas escolhas se diferenciam de acordo com cada família ou grupo social.

Apesar de ser uma pesquisa realizada em outra sociedade, torna-se possível encontrar aspectos que se aproximam dos resultados apresentados nas pesquisas empreendidas por pesquisadores brasileiros (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005; BRANDÃO; LELLIS, 2003). Desse modo, podemos perceber que entre os “*privileged/skilled choosers*”, que equivalem, na nossa realidade, aos pais profissionais liberais de classe média e elites, há uma presença do capital informacional. Estes pais são detentores de um elevado capital cultural e intelectual que lhes proporciona avaliar diferentes instituições em seus mais variados aspectos e, assim, calcular as chances de potencializar os investimentos escolares. O capital informacional desses pais possibilita analisar a escola desde o que concerne ao projeto político pedagógico, perpassando aspectos estruturais, e até mesmo, as ações pedagógicas dos professores. Assim, tanto os autores ingleses (BALL; GEWIRTS; BOWE, 1995 *apud* NOGUEIRA, 1998) quanto os brasileiros (BRANDÃO; LELLIS, 2003; BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2007) são unânimes ao destacar que no momento da escolha de um estabelecimento escolar para o filho, cada família utiliza critérios de escolha que se diferenciam de acordo com o grupo social a que pertence.

Nessa perspectiva, enquanto para alguns grupos ou famílias os estabelecimentos escolares se configuram como espaço fundamental para a maximização do êxito escolar, para outros, é apenas uma escola, como qualquer outra.

Mas, em que se assemelham e se diferenciam os estabelecimentos escolares? Na tentativa de compreender a diversidade entre as instituições de ensino e sua relação com as escolhas efetuadas pelas famílias, Carvalho (2005, 2006) construiu uma tipologia dos estabelecimentos escolares, mais especificamente, da rede particular de ensino do Rio de Janeiro. Sua categorização definiu três aspectos de instituições: empreendimentos institucionais, empresas educacionais, empreendimentos pedagógicos.

No primeiro grupo, os empreendimentos institucionais, se enquadram as escolas confessionais tradicionais que possuem uma instituição religiosa como mantenedora e cujo objetivo é a formação integral de líderes e de futuros profissionais competentes. Nesse ambiente há uma evidente valorização do saber e da disciplina, buscando por meio destes aspectos a manutenção da excelência acadêmica.

No conjunto das empresas educacionais estariam os estabelecimentos leigos, cuja instituição mantenedora é uma empresa privada de médio ou grande porte. O que estas escolas veiculam como elemento diferenciador é a valorização do pleno atendimento das necessidades dos alunos e suas famílias, enfatizando o uso dos mais modernos instrumentos e recursos tecnológicos para a prestação dos seus serviços.

E, por fim, os empreendimentos pedagógicos, que seriam as escolas fundadas por grupos de educadores. A pesquisadora identificou no discurso destas instituições uma articulação dos elementos presentes nos discursos precedentes. Enfocam sua base em um ideário pedagógico, sem desconsiderar o êxito dos seus alunos nos exames de vestibular. Nessa direção, Carvalho (2005) afirma que

A análise da evolução histórica da rede privada de ensino no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro em particular mostra a heterogeneidade das forças, grupos sociais e interesses aí existentes numa interação marcada por disputas de poder e de posições concorrentes. Neste contexto se diferenciam as ofertas educacionais disponíveis para as camadas médias no momento da escolha da escola, que repercutem nas estratégias educativas das famílias (CARVALHO, 2005, p.3).

Ainda sobre as instituições escolares, Brandão, Manderlet e Paula (2005) têm um trabalho interessante desenvolvido com alunos de duas escolas de prestígio situadas no Rio de Janeiro. O intuito era o de investigar as “características institucionais e familiares que interagem no processo de escolarização desses jovens, produzindo a imagem de excelência escolar em que se ancora o prestígio adquirido por tais escolas (...)” (BRANDÃO; MANDERLET; PAULA, 2005, p.3).

Partindo do suposto de que as escolas pesquisadas são *locus* das elites cariocas, as supracitadas autoras sugerem que os alunos, mesmo aqueles provenientes de camadas com volume menor de capital (econômico, cultural, social), ao ingressarem nesses estabelecimentos se tornam referência de elite. Nesse sentido, as famílias agregam capital simbólico “às credenciais escolares de seus filhos e, garantindo uma aproximação social de setores das elites que potencializariam a aquisição de novas formas de capital” (BRANDÃO; MANDERLET; PAULA, 2005, p.7). Desse modo, os capitais, simbólico e social, teriam um papel de ampliar as condições de sucesso social desses alunos.

E mais, as autoras destacam que o prestígio dessas instituições se constrói e tende a se reproduzir a partir da clientela que conseguem atrair. Assim,

(...) no cálculo dos efeitos agregados por tais escolas à sua clientela, em termos de qualidade de ensino, devem estar supostos os efeitos agregados pelo padrão de vida e pelo estilo educativo dessas famílias. Assim, uma “circularidade virtuosa”⁷ se forma quando as condições materiais das instalações dessas escolas, o projeto político pedagógico que implementam e, a qualidade e a experiência dos profissionais que elas recrutam vêm garantindo a fidelidade de uma clientela, potencialmente ideal, para reproduzir o selo de excelência acadêmica com que se distinguem no cenário educacional brasileiro. (BRANDÃO; MANDERLET; PAULA, 2005, p.8).

⁷ As autoras destacam que o uso da expressão “circularidade virtuosa” foi criada tomando como referência a noção de “circulo virtuoso” empregado por Maria Alice Nogueira (2000) para caracterizar as trajetórias das escolas particulares/universidade públicas de prestígio próprias das elites.

Voltamos a destacar outras estratégias escolares que, segundo demonstram pesquisas realizadas entre as classes médias e elites brasileiras, têm sido utilizadas de forma recorrente entre os membros desses estratos sociais. Além da escolha do estabelecimento de ensino, já mencionada, podemos destacar ainda, a utilização de professores particulares, o sistema de créditos, os cursos extra-escolares, a transferência escolar. (BRANDÃO, 2006; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2007).

Alguns alunos ao encontrarem dificuldades em alguma disciplina podem contar com a ajuda de um professor particular. Essa estratégia é uma saída que, tanto a família, quanto o estudante encontram para evitar o risco de ter que enfrentar uma recuperação ou retenção ao final do ano. O uso das aulas particulares constitui um mecanismo que apresenta resultados positivos. Com o professor particular, o aluno pode se dedicar a alguma disciplina pelo tempo que for necessário, sem que haja a exigência de seguir um currículo escolar. Ou seja, o professor vai se dedicar sobre uma dúvida que seu aluno tenha, até que este consiga vencer suas dificuldades.

O “sistema de créditos” foi observado por Carvalho (2006) ao pesquisar instituições da rede privada de ensino carioca. Esse expediente tem sido oferecido “há alguns anos por diversas escolas privadas – a maioria das quais se caracteriza como empresa educacional – visando atender estudantes que não poderiam freqüentar regularmente a escola” (CARVALHO, 2006, p.160). Nesse sistema, o aluno tem a disponibilidade de freqüentar as aulas em módulos ministrados por uma equipe especializada, possibilitando, até mesmo, a escolha de local e hora mais convenientes ao estudante. O ingresso desse estudante ao sistema é definido geralmente por uma entrevista e a matrícula por matéria. Esse mecanismo foi interpretado pela autora como um “atalho’ para a recuperação de algum atraso escolar anterior ou como uma estratégia preventiva da possibilidade de fracasso escolar” (CARVALHO, 2005, p.7).

Por cursos extra-escolares, englobamos os cursos de línguas e de outras disciplinas não muito comuns na maioria dos currículos escolares como dança, teatro, música, ginástica olímpica, equitação, pintura, natação, entre tantos outros. Algumas famílias usam o tempo livre para ampliar e enriquecer o domínio cultural do filho. Assim, o que se observa é

(...) à primeira vista, essas atividades podem estar representando uma estratégia educativa de valorização da cultura livre de que fala Bourdieu, e certamente estão, expressam também um poderoso instrumento de conhecimento—reconhecimento—distinção (BRANDÃO, 2003, p.12).

A transferência escolar é outra estratégia que tem sido utilizada por alguns pais insatisfeitos com a qualidade do trabalho pedagógico, a falta de regras disciplinares, a baixa qualificação do corpo docente e a ausência da cobrança do dever de casa. Esses são alguns dos fatores que têm levado famílias a escolherem estabelecimentos de ensino que respondam melhor às expectativas que criaram sobre a escola para seus filhos.

A estratégia da transferência entre escolas também tem sido utilizada como um recurso para evitar uma possível reprovação. Esse fenômeno foi observado na cidade de Ouro Preto em uma escola confessional, tradicional e privada. Diante do risco da reprovação em um estabelecimento de ensino privado, pede-se a transferência para uma escola pública, na qual se vislumbra obter a aprovação. Após a promoção na escola pública, o aluno retorna, no ano seguinte, ao estabelecimento de origem, onde continua a sua trajetória escolar sem nenhuma interrupção.

A observação desse fenômeno nos levou a interpretá-lo também como um “atalho”. Afinal, quem utiliza esse expediente tem como meta encontrar uma saída mais rápida para uma situação que exigiria, pelo menos, mais um ano para solucioná-la, a reprovação escolar. Não encontramos na literatura revisada pesquisas que mencionassem esse mecanismo. Entretanto, se não localizamos uma literatura específica sobre esse assunto, vale ressaltar que essa prática não é um fenômeno novo e nem restrito da referida cidade. Tivemos informação sobre o uso dessa estratégia em outros locais. Porém, não temos dados que nos autorizem a falar sobre a sua recorrência ou sobre a dimensão desse expediente no meio escolar. Foi a partir das informações sobre essa estratégia para evitar a reprovação que surgiu o objetivo da presente pesquisa que é conhecer os motivos geradores dessa estratégia, investigar as famílias que utilizaram desse recurso, saber qual o nível sócio econômico das mesmas, apreender o que projetam para o futuro dos seus filhos, o que significa a escola/educação para esses pais.

A partir dessa revisão de literatura, se observa uma correlação entre a posição social, o uso de certas estratégias e o volume de capitais, seja cultural, econômico e/ou social. Em outros termos, o acúmulo, maior ou menor, de capitais associados ao pertencimento social, influenciam na escolha e uso de estratégias mais adequadas em situações de risco. Assim, quando uma família utiliza uma dada estratégia, consciente ou inconscientemente, o que está subentendido nesse ato é a sua aspiração de conservação ou ampliação da sua posição social.

Aplicando essa lógica ao campo educacional, fica evidente que certas famílias usufruem um recurso extra que potencializa as chances de sucesso escolar dos seus filhos. Enquanto que pais desprovidos desses capitais se encontram em uma situação de desvantagem.

Desse modo, se retomarmos a questão que fundamentou a pesquisa de Robert Ballion (1977 *apud* NOGUEIRA, 2002) sobre o fracasso escolar entre jovens favorecidos, temos: “consegue o dinheiro ‘apagar’ o fracasso?” (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002, p.50). A resposta desse pesquisador foi

(...) em boa parte, afirmativa já que—segundo os dados obtidos na pesquisa—os favorecidos economicamente dispõem de meios de luta contra o insucesso escolar, através de estratégias variadas de compensação e de reparação, capazes de remediar ou, ao menos, de atenuar as conseqüências negativas do fracasso (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002, p.50).

As pesquisas sobre a escolarização das classes sociais privilegiadas demonstraram que o fenômeno do fracasso escolar pode atingir alunos de diferentes classes sociais. Embora o índice desse fenômeno seja bem menor em lares privilegiados, não há uma força determinante que implique em sucesso escolar para os alunos originários de lares mais favorecidos e em fracasso escolar para os alunos de origem social mais modesta. Entretanto, as pesquisas também evidenciaram que as classes médias e altas utilizam várias estratégias para fugir do fracasso escolar. A posse de um elevado capital econômico associado às outras formas de capitais cultural, social e simbólico, confere a esta parcela da sociedade um conhecimento extra que lhe proporciona ter o senso do jogo escolar, potencializando as chances de sucesso e atenuando os riscos de insucesso dos jovens oriundos desse estrato social.

Sendo assim, a resposta à pergunta de Robert Ballion (1977 *apud* NOGUEIRA, 2002, p.50) continua sendo, em parte, afirmativa. O poder econômico contribui de maneira significativa para a maximização do sucesso escolar. Entretanto, é preciso ter cautela para não cair numa lógica determinista, na qual o destino das classes privilegiadas está inscrito em um “círculo virtuoso”, marcado pelo sucesso escolar, social e profissional. Enquanto que alunos das classes populares estariam destinados a serem intérpretes de uma história escolar marcada por uma sucessão de interrupções, reprovações, enfim, de acontecimentos desfavoráveis, como um “círculo vicioso”, do qual parece não haver saída.

Enfim, a complexidade dos estudos sobre a relação família/escola repousa sobre vários fatores, dentre os quais destacamos a cautela em não se deixar levar pelas evidências baseadas em generalizações absolutas. Estas são perigosas, pois, desconsideram as exceções. No âmago de um caso excepcional existem elementos que fogem a uma lógica e, por isso, merecem ser investigados. Talvez estes elementos ajudem a desvendar a teia de imbricações que envolvem a relação família/escola.

3 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo foi dividido em dois momentos. No primeiro, temos um levantamento do sistema escolar da cidade de Ouro Preto, em seguida, apresentamos as famílias que compõem o nosso objeto de pesquisa e, no segundo momento, expomos uma análise das informações coletadas.

Consideramos importante desenvolver um levantamento das escolas na cidade de Ouro Preto, na qual, o leitor poderá visualizar o rol de opções de que as famílias desse município dispunham no momento da escolha de um estabelecimento escolar para os filhos. Nesse sentido, elaboramos uma breve descrição dos estabelecimentos públicos e privados com oferta do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio.

Não havia tempo hábil para montar um perfil de todas as escolas envolvidas na pesquisa. Concluímos, porém, que a ausência desses perfis não comprometeria a compreensão do trabalho. Todavia, consideramos necessário apresentar a escola privada, confessional e tradicional, uma vez que, foi nesse estabelecimento que os cinco jovens estudavam quando utilizaram os atalhos. Desse modo, foi construído um perfil da escola privada confessional. Em seguida, apresentamos um levantamento dos dois estabelecimentos escolares que foram utilizados por três alunos como uma alternativa para fugir da reprovação.

Como já foi mencionado no capítulo da metodologia, os sujeitos pesquisados neste trabalho foram cinco jovens que atendiam às exigências da pesquisa, ou seja, estar matriculado na escola privada no momento em que utilizou um dos atalhos e ter como causa para o uso dessa estratégia o risco de ser reprovado. Para a apreensão do perfil desses cinco jovens e de suas famílias, utilizamos como recursos metodológicos o questionário sócio-econômico e a entrevista semi-estruturada. A partir do material coletado através desses procedimentos, construímos a apresentação das famílias.

Tais apresentações seguem a mesma ordem de realização das entrevistas. Como em alguns casos não conseguimos conciliar as entrevistas com um dos pais e com o filho em um mesmo dia, consideramos como referência a primeira entrevista realizada naquela família. Assim temos, em seqüência, a apresentação da família de Alice, Gustavo, Francisco, Vitória e Camila.

Ressaltamos que a identidade dos atores envolvidos foi resguardada e que foram adotados nomes fictícios para os mesmos. Resguardamos, da mesma forma, o nome dos estabelecimentos de ensino onde os alunos pesquisados estudaram ou estudavam no momento em que a pesquisa foi desenvolvida. Optamos, no entanto, por não criar nomes fictícios para

estas escolas. Percebemos que para a compreensão dos relatos dessas famílias e da análise era necessário apenas identificar se o estabelecimento era público ou privado. Desse modo, acrescentamos os termos privada/pública sempre que mencionávamos alguma escola, de modo que possa ser feita essa distinção.

Esclarecemos que na apresentação das famílias e em alguns momentos da análise, mantivemos a nomenclatura antiga do Ensino Fundamental, ou seja, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries⁸. Isso se deve ao fato das famílias pesquisadas ainda utilizarem esses termos. Assim, para não haver divergências com as entrevistas, optamos por manter a antiga nomenclatura.

⁸ Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, prevista na Lei 9394/96 e concretizada com a Lei 11.274/06, a nomenclatura foi modificada. A 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries agora correspondem aos 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos, respectivamente.

3.1 BREVE DESCRIÇÃO DA CIDADE E DO SISTEMA DE ENSINO DE OURO PRETO

A presente pesquisa foi desenvolvida na cidade de Ouro Preto, localizada no Estado de Minas Gerais, a 90 quilômetros da capital mineira. Famosa pela sua arquitetura colonial e pelo seu passado histórico, a cidade setecentista carrega, desde o ano de 1980, o título de Cidade Patrimônio Cultural da Humanidade. De acordo com uma estimativa do Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE), a população de todo o município em 2008 seria de 69.251 habitantes⁹. Os dados populacionais da sede do município não são recentes e de acordo com o censo de 2000, o número de habitantes residentes na cidade de Ouro Preto fica em torno de 39.802¹⁰. A economia da região está baseada no turismo, na metalurgia e na mineração. A taxa de alfabetização para residentes com 10 anos ou mais é de 92,90%¹¹.

No momento em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, ou seja, em 2008, a cidade contava com um total de quatorze escolas com oferta do Ensino Fundamental II e Ensino Médio¹². Destas, onze pertencem à rede pública (municipal, estadual e federal) e três ao sistema privado de ensino.

No quadro das escolas públicas, cinco pertencem à rede municipal e oferecem até o último ano do Ensino Fundamental II, ou seja, até o 9º ano. Na rede estadual são cinco escolas, sendo que uma oferece só o Ensino Médio, três oferecem o Ensino Fundamental e Médio, e uma só o Ensino Fundamental. Por fim, totalizando os onze estabelecimentos, está a escola federal com oferta do Ensino Médio e cuja admissão se faz mediante concurso. Todas as escolas da rede pública de Ouro Preto têm um histórico de pelo menos 50 anos de funcionamento. Com destaque para uma escola estadual, cuja oferta é só do Ensino Médio que, no ano de 2008, completou 100 anos.

No quadro da rede privada, são três escolas, uma confessional e duas laicas. A escola confessional tem mais de oitenta anos de funcionamento. Atualmente oferece além da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo que este último teve início a partir do ano de 1982. Em 1996, foi inaugurada outra escola particular que oferece desde a pré-escola até a última série do Ensino Fundamental II. Em 2003, teve início o funcionamento

⁹ Informação retirada no *site* oficial do IBGE, www.ibge.gov.br em 01/02/2009.

¹⁰ Informação cedida por um funcionário do IBGE, unidade Ouro Preto em 15/01/2009.

¹¹ Informação retirada no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Ouro Preto, www.ouropreto.mg.gov.br. Acesso em 01/02/2009.

¹² O levantamento se refere somente aos níveis de Ensino Fundamental II e Médio por ser nestas fases que os alunos pesquisados estavam estudando no momento em que a pesquisa estava sendo realizada.

da terceira escola privada da cidade, cuja oferta de ensino se limitou ao Ensino Médio até o ano de 2009, quando foi acrescentado o 9º ano do Ensino Fundamental.

3.2 A ESCOLA PRIVADA CONFESSIONAL¹³

A escola privada e confessional está vinculada à Igreja Católica. Foi fundada na cidade de Mariana no ano de 1927. A instituição funcionou no antigo Palácio dos Bispos naquele município até o ano de 1934, quando foi transferida para uma sede própria, na cidade de Ouro Preto. Neste município, o prédio dessa escola foi construído ao lado de uma igreja setecentista. Sua arquitetura segue o estilo colonial.

De 1934 até a década de 1970, a escola funcionou sob o regime de internato para rapazes, sendo difícil a obtenção de uma vaga. Na década de 1980, a escola ampliou a oferta de ensino e passou a oferecer o Pré-escolar e a primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Em 1986, através de um Convênio com a Prefeitura Municipal de Ouro Preto, foi criado o Curso Técnico em Agropecuária. Sete anos depois, ou seja, em 1993, o curso foi extinto. A instituição tem uma entidade religiosa como sua mantenedora.

No decorrer de seus 82 anos de funcionamento, essa escola foi dirigida somente por clérigos. Em Ouro Preto, a direção foi ocupada por quatro padres, sendo que os últimos foram nomeados pelo Bispado. O atual diretor está no cargo desde 1989.

Na década de 1980, a escola entrou em parceria com a Rede Pitágoras e passou, desde então, a adotar o material didático e pedagógico fornecido por essa rede. Em 2007, a escola adotou o material didático “Bernoulli” para o 3º ano do Ensino Médio objetivando aumentar o número de aprovados no Vestibular.

A estrutura física da escola conta com as salas da diretoria; secretaria; sala de professor; sala de televisão; um laboratório de línguas (inglês e espanhol); um laboratório de informática; um laboratório de ciências/química/biologia; 2 bibliotecas; cozinha; refeitório; dispensa de alimentos; cantina; sanitários (os da escola infantil são adaptados); parque infantil; 3 quadras de esporte e 18 salas de aula. Trabalhando nesse estabelecimento são 29 funcionários (área administrativa, limpeza) e 58 professores distribuídos pelos níveis de ensino.

Em 2008, havia na escola um total de 597 alunos matriculados. Estes estavam distribuídos da seguinte forma: Educação Infantil, 45; Creche, 25; nove turmas de Ensino Fundamental I (1ª ao 5º ano), 197; oito turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), 224; e quatro turmas de Ensino Médio, 106. Segundo o Coordenador da escola, desse montante, cerca de 80% recebiam algum tipo de bolsa ou desconto. A escola concede bolsas parciais e

¹³ As informações sobre a escola privada confessional foram adquiridas através do coordenador, da secretária, dos questionários preenchidos pelos professores e do material de divulgação da escola.

integrais sobre a mensalidade, além dos descontos às famílias que têm mais de um filho matriculado no estabelecimento. Esses níveis de ensino funcionam nos turnos da manhã e da tarde.

No Ensino Médio têm 20 professores atuando, enquanto no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) são 23. Entretanto, têm professores que lecionam nos dois níveis. Ao conversarmos com a secretaria dessa escola, aquela não soube informar a quantidade total dos professores que lecionavam nesses dois níveis. Buscando analisar o perfil desses professores, foram enviados aos mesmos questionários, dos quais retornaram somente 23 preenchidos. Optamos por enviar esse material somente aos professores desses dois níveis de ensino, por ser nessas fases que foi percebido o uso do “atalho”.

A partir dos 23 questionários preenchidos, foi possível apurar as seguintes informações: 57% dos professores são homens, enquanto 43% são mulheres. A faixa etária desses profissionais perpassa desde os 23 aos 68 anos. 83% do corpo docente residem no mesmo município que abriga a escola, enquanto 17% vêm de outros municípios.

A maioria desses profissionais se graduou em instituições federais (74%), enquanto que 17% em instituições privadas e 9% em estaduais. Mais da metade desses profissionais estão formados há mais de 10 anos (52%), temos um percentual de 17% que têm de 5 a 10 anos que se formou, 22% de 1 a 5 anos, enquanto só 2 profissionais declararam ter menos de um ano (9%) de formatura.

Analisando essa amostra, se verifica que 69% dos profissionais que preencheram o questionário trabalham nessa escola há mais de 5 ou 10 anos (39% mais de 5 anos e 30% mais de 10 anos). Do restante, 17% têm mais de um ano, para 11% com menos de um ano. A carga horária desses professores nessa instituição é bem diversificada, cabendo desde professores que cumprem 3 horas/aula, até outros com 28 horas/aula. 70% desses profissionais disseram que mantêm com os alunos uma relação “muito boa”, para 22% que disseram ser “ótima”. Somente um professor identificou como regular o contato com o corpo discente. A relação mantida com os colegas foi considerada por 96% como “muito boa”, enquanto somente um desses profissionais classificou como “ótima”.

A grande maioria desses profissionais avaliou a instituição como “ótima” (83%), enquanto 17% consideraram “muito boa”. A relação com a coordenação da escola é considerada “muito boa” por 91% dos pesquisados. Um professor considerou regular e um não se manifestou. 96% desses profissionais consideram que a escola “sempre” oferece boas condições de trabalho enquanto um professor respondeu que “eventualmente”. Seguindo essa mesma proporção, a maioria dos professores considerou que têm o apoio da direção da escola.

Desses profissionais, somente 35% lecionam exclusivamente na escola, enquanto 57% trabalham em outras escolas e 9% em empregos fora da área educacional.

No material publicitário, essa escola apresenta a sua política educacional cuja intenção educativa é desenvolver em seus educandos as seguintes competências:

Uma atitude de curiosidade, reflexão e crítica frente ao conhecimento e à interpretação da realidade, seus códigos e suas tecnologias; a capacidade de realizar, crítica e criativamente, as diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo; a compreensão dos processos naturais e o respeito ao ambiente como valor vital, afetivo e estético; o desenvolvimento de uma atitude de valorização, cuidado e responsabilidade individual e coletiva em relação à saúde e à sexualidade; a autonomia, a cooperação e o sentido de co-responsabilidade individual e coletiva; a competência para atuar no mundo do trabalho dentro de princípios de respeito por si mesmo, pelos outros e pelos recursos da comunidade; o exercício da cidadania para a transformação crítica e ética das realidades sociais; a motivação e a competência para dar prosseguimento à sua própria educação de forma sistemática.¹⁴

Esse estabelecimento divide o ano letivo em três trimestres. Ao final de cada trimestre, ou etapa, como é chamado, há uma recuperação. Esta é denominada recuperação de etapa. Esse expediente possibilita ao educando recuperar as notas abaixo da média. Se ao final do ano letivo, o aluno não recuperar a média, ele vai para a recuperação final. Nesta só é permitido o máximo de três disciplinas. Caso o número de recuperações exceda esse limite, o aluno é reprovado.

¹⁴ Informações retiradas do material publicitário da escola privada confessional em 10/02/2009.

3.3 AS ESCOLAS DE SUPLETIVO ¹⁵

Durante o desenvolvimento das entrevistas tivemos a informação sobre um curso supletivo utilizado por alguns alunos como um “atalho”, para não precisarem repetir o ano escolar. No decorrer das conversas, alguns jovens se referiam ao CESEC como sendo o nome da escola onde acontecia o curso. Mas apesar de usarem uma só denominação, havia duas escolas em duas cidades próximas a Ouro Preto¹⁶. Na tentativa de compreender o que realmente era o CESEC, como funcionava, qual o amparo legal dessa modalidade de ensino, entre outras questões que se fizeram relevantes, visitamos os dois estabelecimentos, em fevereiro de 2009, quando foi possível coletar as informações abaixo descritas.

3.3.1 Os Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC

A sigla CESEC pela qual foram chamadas as duas escolas utilizadas por três alunos pesquisados significa Centro Estadual de Educação Continuada. Esta sigla identifica as escolas credenciadas a oferecer o curso Supletivo. Além da denominação CESEC estes estabelecimentos recebem um nome específico que identifica cada uma das escolas.

Estes estabelecimentos são amparados pela legislação Parecer 706/98 de 29/07/98, que regulamenta o funcionamento dos Centros e Posto de Estudos Supletivos; Resolução 162/00 que altera a denominação dos CESU's para Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC; as Resoluções 171/02 e 444/01 do CEE e a Resolução 151/02 da SEE que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Minas Gerais. A entidade mantenedora são os poderes públicos.

As escolas estão vinculadas à rede estadual de ensino e seguem as mesmas normas das escolas estaduais de ensino regular, tanto no que concerne à contratação de funcionários, quanto à gratuidade da matrícula e da permanência dos alunos. As duas escolas mencionadas funcionam no turno da manhã, tarde e noite. O público dessas instituições é bem diversificado e apresenta uma faixa etária que vai dos 15 aos 80 anos de idade.

Nessas instituições, o aluno pode se matricular no Supletivo ou no Aproveitamento de Estudos. Para tanto, deve ser observado se o aluno tem 15 anos completos para o ingresso no Ensino Fundamental e 18 anos completos para o ingresso no Ensino Médio.

¹⁵ As informações sobre essas escolas foram adquiridas nos estabelecimentos, junto à direção e secretaria, no dia 13/02/2009.

¹⁶ As cidades onde estão localizadas as escolas de supletivo serão chamadas de Cidade 1 e Cidade 2

No curso Supletivo, obedecida a exigência da faixa etária, esse aluno dará continuidade ao nível de ensino interrompido. Como exemplo, um aluno que interrompeu os estudos na 5ª série do Ensino Fundamental e pretende dar continuidade através do Supletivo CESEC. Esse fará provas equivalentes a cada série dessa fase, uma prova para cada disciplina. Aprovado em todas as provas, esse aluno terá um certificado de conclusão do Ensino Fundamental.

No caso de alunos que foram reprovados no último ano do ciclo (9º ano – Ensino Fundamental e 3º ano – Ensino Médio) eles poderão fazer o Aproveitamento de Estudos, desde que observada a exigência da idade. Nessa modalidade, o aluno realizará provas somente daquela disciplina em que foi reprovado na escola de origem. Um exemplo, caso o aluno tenha sido reprovado em Matemática no 9º ano em outra escola, ele fará as provas no CESEC que equivalem ao conteúdo dos quatro anos do Ensino Fundamental. Se aprovado nessas provas de Matemática, esse aluno terá um novo histórico, onde conterà a aprovação na referida disciplina e a conclusão do 9º ano. Cabe ressaltar que só poderá fazer o Aproveitamento de Estudos, o aluno que estiver cursando o último ano do ciclo e na idade estipulada em lei, como mencionado acima. Segundo nos foi informado o ingresso de alunos procurando essa modalidade acontece mais ao final do ano, após a verificação da reprovação.

Nos dois casos, ou seja, Supletivo ou Aproveitamento de Estudos, o curso é semi-presencial. Os alunos recebem as apostilas equivalentes à disciplina e ao ano em que estão matriculados. Desse modo, o aluno pode estudar os conteúdos em sua casa retornando à escola somente para tirar dúvidas ou quando achar que está preparado para fazer as provas. Não há uma obrigatoriedade de frequência às aulas.

Dentro do horário de funcionamento dos turnos da manhã, tarde ou noite e de acordo com o dia estabelecido para cada disciplina, sempre há um professor disponível para sanar as dúvidas dos alunos. Assim, em uma sala de aula, podem estar presentes alunos que estejam matriculados no 6º ano, enquanto outros no 7º ano e assim por diante. O professor dará orientação coletiva ou individual de acordo com o público presente na sala e com as necessidades de cada aluno.

As provas também não precisam ser marcadas. A escola sempre tem provas disponíveis para todos os níveis de ensino e disciplinas. O aluno que não obtiver 60% do valor total da prova tem o direito de refazer a prova, obedecido o tempo de limite entre uma prova e outra. Enquanto não for aprovado o aluno poderá ir refazendo os exames, ressaltando que esses vão sendo modificados. Segundo nos informaram alguns alunos ao ingressarem nessa modalidade de ensino chegam com uma idéia pré-concebida de que é só fazer prova, não precisa estudar.

Daí, alguns estudantes não apresentam um resultado positivo na primeira prova, sendo necessária a realização de uma segunda e, eventualmente, uma terceira prova.

As apostilas utilizadas pelos alunos são elaboradas pelos professores das instituições com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo Básico Comum e em apostilas de outros cursos supletivos de outras instituições. Esse material é emprestado ao aluno para que possa estudar. Caso seja da vontade do aluno adquirir as apostilas para rascunhar, é cobrado preço da reprodução do material.

Nas duas alternativas, Supletivo e Aproveitamento de Estudos, não há um tempo limite para a conclusão, ou seja, a duração do curso depende do ritmo do aluno, da disponibilidade e tempo dedicado aos estudos. Essas escolas têm atraído alunos com um perfil bem diversificado. Desde adolescentes e jovens com dificuldades de adaptação à escola regular, passando por jovens e adultos que desejam concluir mais rapidamente os estudos para se inserir ou se manter no mercado de trabalho até adultos que não tiveram oportunidade de estudar em época própria. A diversidade dos alunos é observada não só no que tange à sua trajetória escolar, mas também em relação ao nível sócio-econômico. A flexibilidade do horário oferecido nesses estabelecimentos contribui para que esse público dê continuidade aos estudos.

As duas escolas também têm percebido a incidência de um número significativo de alunos de várias escolas, públicas e privadas, não somente do município de domicílio das mesmas, mas também dos municípios circunvizinhos e das cidades mais distantes que não possuem a oferta desta modalidade de ensino.

3.3.2 CESEC na Cidade 1

Esta escola funciona na área central da cidade 1, município distante 30 km de Ouro Preto. Desde a sua fundação em 1976, a escola sempre atendeu exclusivamente o Ensino Supletivo. É uma escola estadual e como tal é regida pela mesma legislação das demais escolas estaduais de ensino regular. Tem como entidade mantenedora o Poder Público Estadual.

A escola oferece o curso Supletivo e o Aproveitamento de Estudos nos níveis do Ensino Fundamental e Médio. Segundo foi informado, quase não há mais evasão nesse estabelecimento. Depois que adotaram uma política de procurar o aluno evadido para saber as causas da desistência e tentar encontrar uma solução para que esse possa retornar à escola.

3.3.3 CESEC na Cidade 2

Na Cidade 2, distante 50 km de Ouro Preto, a escola com oferta do Supletivo atende em dois endereços, ambos situados na área central da cidade. O turno diurno funciona em algumas salas de um prédio comercial, essas cedidas pela Prefeitura, enquanto que o turno noturno funciona no prédio de outra escola estadual.

A escola foi fundada no ano de 1987 e, desde então, oferece exclusivamente o curso Supletivo. Tem como entidade mantenedora o Poder Público Estadual e Municipal. A referida escola encerrou o ano de 2008 com 1.626 matrículas no Ensino Fundamental e 1.614 no Ensino Médio.

3.4 AS FAMÍLIAS E SUAS HISTÓRIAS

3.4.1 A família de Alice

Alice é a filha mais velha de um casal de professores. No momento em que realizamos a entrevista, ela estava com 17 anos e seu irmão mais novo com 15. Assim como a maioria dos alunos que entrevistamos, o nome de Alice surgiu a partir de uma indicação. Juntamente com o nome dessa adolescente, informaram-nos o nome do seu pai e o local onde trabalhava, o que facilitou a localização dessa família.

O primeiro contato com o pai da adolescente ocorreu no mês de outubro de 2008, quando explicamos o teor da pesquisa e falamos do interesse em conversar com sua família. Nesse momento, ele se mostrou indeciso em receber a pesquisa, dizendo inclusive que sua filha poderia sentir-se constrangida em falar sobre sua trajetória escolar e que, talvez, não aceitasse fazer a entrevista. Após esclarecermos que a intenção não era emitir juízo de valor e que os nomes das pessoas pesquisadas seriam resguardados, o pai de Alice concordou e ficou de nos procurar assim que preenchesse o questionário sócio econômico que lhe entregamos naquele instante.

Um novo contato só foi possível no início de dezembro quando, então, marcamos com Alice um encontro para a semana seguinte, em sua residência. Contrariando a opinião do pai, a adolescente se mostrou à vontade para falar sobre suas dificuldades na escola, seus hábitos culturais, a convivência familiar, seu projeto para o futuro e, principalmente, sobre o seu itinerário escolar.

Aproximadamente um mês depois, marcamos uma entrevista com os pais de Alice. Apesar de ser a mãe quem esteja à frente na escolarização dos filhos, nossa conversa foi realizada com o pai, uma vez que sua esposa estava ausente. O pai de Alice justificou que o pouco tempo em que fica em casa não lhe permite participar mais ativamente da vida escolar dos filhos, o que não significava que ele não se preocupe ou que seja relapso.

Eu mais estímulo, cobro, oriento na medida do que eu posso, mas eu não tenho como acompanhar de perto, não tenho tempo para isso. Trabalho para garantir o melhor para eles. (sorriu) Tanto que até agora passaram pela escola particular, por causa disso. Senão, não estaria tão empenhado, já que na escola estadual ou municipal você não tem gastos. Não estaria tão empenhado assim (pai de Alice).

A família mora a três anos em um bairro tradicional, próximo ao centro histórico de Ouro Preto. O imóvel, que faz parte de um conjunto de casas geminadas, é pequeno e simples, seguindo o estilo das demais residências daquele conjunto. A fachada dessas moradias é composta por uma janela e uma estreita porta que dá acesso ao seu interior. Na tentativa de ampliar o espaço interno, foi construído um segundo pavimento onde estão situados os quartos da família. A sala e a cozinha fazem parte de um único cômodo, separados por uma cortina, formando desse modo, dois ambientes. Na sala está a mesa em que Alice estuda, o computador e um pequeno sofá rústico.

A mãe de Alice possui o magistério, em nível médio, mas não atua formalmente como professora. O seu tempo é dedicado aos afazeres domésticos e a ajudar os filhos em suas atividades escolares. O pai da adolescente é graduado e atualmente faz uma especialização *latu sensu*. A renda da família gira em torno de 5 a 10 salários mínimos e provém dos dois cargos de professor que o pai exerce em uma escola da rede pública federal e em outra estadual, além da tutoria em um curso superior à distância. Vale ressaltar que dentre as atividades desenvolvidas pelo pai, somente o cargo na escola pública estadual tem um vínculo efetivo. O contrato de professor substituto na escola federal se encerra no mês de abril de 2009. Já a bolsa de tutoria tem um prazo máximo de quatro anos, dos quais um foi realizado.

Esse pai considera que se não tivesse estudado a situação sócio-econômica da família “estaria pior”. Os gastos mais altos na casa de Alice são com os estudos e alimentação. O pai da jovem defende que a educação é fundamental. Sem os estudos “não tem como você manter o mínimo de informação” e ainda “a maioria das profissões hoje dependem da escola.”

Os avós de Alice por parte de pai têm o ensino fundamental incompleto. Sua avó paterna era do lar e o marido comerciante. A família paterna dessa jovem é de outra cidade um pouco distante de Ouro Preto. O pai de Alice veio para região para fazer o curso superior, acabou fixando residência na cidade e constituindo uma família. Os avós maternos são nativos da cidade e também não completaram o ensino fundamental. A avó era do lar e o avô carpinteiro.

Alice e seu irmão ingressaram na escola privada confessional aos seis anos de idade. De acordo com o relato, o casal considerava desnecessário matricular os filhos no maternal uma vez que a mãe era professora e poderia desenvolver junto aos filhos o aprendizado que lhes seria dado em uma escolinha.

Quanto à escolha da escola, o pai explica que lecionava na referida escola e recebeu uma bolsa integral para a Alice. “Na época eu trabalhava lá, eu recebi uma bolsa, ai era vantagem pra gente.” Com a entrada do segundo filho nessa escola, o percentual da bolsa passou a ser

de 50% para cada dependente. Quando o pai deixou o estabelecimento, os filhos continuaram a ser bolsistas, porém a família precisava renovar anualmente o benefício, apresentando os documentos exigidos.

Perguntamos a esse pai o que significava ter os filhos estudando naquela escola. Este nos respondeu

Eu não sinto como um *status* e nem me posiciono dessa forma. Agora para algumas pessoas ter um filho lá, sim, isso é sinal de status. Você falar que seu filho estuda lá, não é que eu me veja de forma diferente. As pessoas é que te vêem de forma diferente. (...) As opiniões não são expressas. Mas o olhar muda, a maneira de tratar muda. E quando essa pessoa conversa um pouco mais e entende que a gente tá lá com a bolsa, ai, ela: Ah! Então, o meu também pode! Ai, ela começa a buscar caminhos para colocar o filho dela também com uma bolsa. Ai a distância que era vista por ela, as coisas já mudam (pai de Alice).

No decorrer da primeira e da segunda fase do Ensino Fundamental, Alice afirma que não enfrentou dificuldades. Na 8ª série, porém, a jovem ficou para recuperação final em Matemática, mas conseguiu ser aprovada. Segundo nos relatou, no decorrer de todo Ensino Fundamental essa foi a única vez em que ficou para recuperação final. Nesse período ela também não precisou recorrer às aulas de reforço. Sempre contou com a ajuda dos pais, principalmente da mãe, que acompanhava mais de perto, olhando o caderno, as atividades, os resultados das provas, além de “tomar a lição” para as provas. O apoio dos pais se estendeu ao Ensino Médio, mas, nesta fase, já foi preciso contar com a ajuda extra de um professor particular.

A jovem começou a apresentar algumas dificuldades a partir do 1º ano do Ensino Médio. Quando chegou no mês de setembro, a jovem viu que suas notas não estavam boas e que havia o risco de ser reprovada. Diante dessa situação, Alice e uma colega decidiram pedir transferência da escola privada confessional para uma escola pública.

(...) eu tava vendo que tava muito complicado lá. (...) Se eu passasse, com certeza, eu ia pra final. Ai, eu conversei com essa colega, (...). Ai, a gente achou melhor ir pra lá.(...) A gente tava com dificuldade, ai a gente foi pra lá (Alice).

Segundo nos relatou, havia a possibilidade de fazer a recuperação final, mas ela “(...) não quis arriscar.” Questionada sobre de quem foi a idéia da transferência para uma escola pública e a jovem respondeu que na escola privada confessional “(...) tem muita gente que vê que não tá dando conta e vai (...)”

No entanto, não foi fácil conseguir o consentimento dos pais. A transferência da filha de uma escola particular para uma escola pública significou para os pais uma mudança de um roteiro pré-determinado.

Num primeiro momento eu não quis aceitar que ela fosse. Porque, por menos que ela aprendesse no (escola privada confessional), ela aprenderia mais do que (na escola pública), pela cobrança ser maior (...), a exigência ser maior. Mais daí o que aconteceu: eu insisti que não fosse, que ela ficasse, continuasse. Mas ela achou que iria perder o ano e acabamos aceitando. A mãe aceitou. Eu fui o último a aceitar. Ai, ela foi, mas foi com uma amiga. Daí a pouco a amiga desistiu e ela também. Ela se viu sem a amiga, ai resolveu retornar (pai de Alice).

No momento em que estive na escola pública, Alice não teve dificuldades, fossem estas com o conteúdo, professores ou colegas de sala. A adolescente ainda comentou que já conhecia alguns jovens da sua nova turma. Afirmou ter gostado de estudar nessa instituição e que sentiu “(...) diferença demais, português, (...) deu pra mim entender melhor. E química também. (...) Não sei se era por causa dos professores, mas eu gostei de lá”.

Chegamos a conversar com a colega que acompanhou Alice nessa transferência e esta nos relatou que não tiveram problemas na turma em que estudaram. Porém, relatou que os alunos das outras turmas as chamavam de “patricinhas” por terem vindo de uma escola particular. Quanto ao corpo docente, essa jovem mencionou que os “(...) professores tratavam a gente com superioridade. Tipo assim, porque as nossas notas eram melhores.” Enquanto na escola privada confessional, essas adolescentes sentiam dificuldade em tirar a média, na escola pública elas alcançavam nota máxima.

O tempo de permanência nessa instituição foi, conforme o relato de Alice, de aproximadamente três meses, de setembro até o final do ano letivo. Nesse estabelecimento, a adolescente conseguiu a aprovação sem passar pela recuperação. No ano seguinte, tanto Alice quanto a colega pensavam em continuar na escola pública para fazer o 2º ano. Matricularam-se e chegaram a frequentar os primeiros dias de aula, mas desistiram e retornaram à escola de origem. Alice justifica seu retorno dizendo que “(...) depois eu não quis mais. Depois eu vi que não era aquilo que eu queria. (...) eu queria uma coisa mais organizada, que me desse uma base melhor.”

Ao retornarem à escola privada confessional, Alice relatou que as jovens foram bem recebidas e que não houve críticas por parte dos professores ou dos antigos colegas. Questionamos a jovem sobre como foi utilizar o atalho da transferência, como havia se sentido naquele momento. A resposta da jovem foi; “aliviada, por que eu não ia tomar bomba. (deu uma gargalhada).”

Questionamos o pai de Alice se considerou melhor a filha ter utilizado essa estratégia ou ter ficado na escola sob o risco de ser reprovada. Ao que o pai respondeu:

Melhor ela ter ido do que a reprovação? Não sei. Não foi uma decisão minha, que eu impus a ela. Partiu dela. Então, para ela ficou como uma experiência, numa tentativa de direcionar a vida escolar dela dentro de uma visão bem utilitarista, prática, que era de só passar de ano, não era aprender e que não deu certo. Não deu certo por uma série de fatores e quando ela chegou no 3º, ela viu que realmente, ela é que tinha que aprender, ela é que tinha que se esforçar (pai de Alice).

Para esse pai não haveria problemas se a filha continuasse estudando na escola pública, desde que mantivesse uma disciplina de estudos. Embora vivencie os problemas de uma escola estadual como professor, o pai defende que se o aluno tiver compromisso, terá resultados positivos.

Se ela ficasse (na escola estadual) mas com uma disciplina de estudos, com mais empenho, acho que não haveria problemas. Ela poderia aprender da mesma forma. Lógico que alguma deficiência ela deveria suprir com o esforço pessoal dela. Por que numa escola estadual sempre tem problema de contratação de professores. É um professor que tirou licença (...) até contratar outro professor, fica um tempão sem aula. Então, tem uma série de problemas (...) que eu preferia que ela não passasse por isso. Mais não digo que o ensino (em escola estadual) está tão deficiente que o aluno não passa. Passa, passa no vestibular, tranquilo. Mas ele tem que ter disciplina de estudo, se ele tiver hábito de estudo ele aprende (pai de Alice).

De volta à escola em 2007, Alice fez o 2º ano e foi aprovada. Em 2008, fez o 3º ano e ficou para recuperação final em Português. A prova estava marcada para o final do mês de janeiro de 2009. Fomos informados sobre essa recuperação através do pai, que mencionou o fato da filha estar estudando para fazer a prova final daquela matéria. Nos dois momentos em que conversamos com a jovem, esta não mencionou a recuperação.

No 3º ano, a rotina da jovem foi intensa. Com provas todos os sábados, a adolescente precisou intensificar o ritmo de estudos. Objetivando aumentar o número de aprovações nos exames de Vestibular, a escola adotou no 3º ano do Ensino Médio um sistema de ensino que, na opinião do pai de Alice, exige demais dos alunos.

Não é sistema para ensinar, é sistema para preparar o aluno para dominar o máximo de informação para o vestibular. (...) a experiência foi difícil para todos os alunos. Essa cobrança muito alta, avaliação todo fim de semana, e com tanta aula. As aulas até que não eram o problema, o problema é mais a quantidade de prova com conteúdo muito grande, ai pesa muito. (...) você pega um colégio que vem num ritmo e no último ano adota um sistema diferente (pai de Alice).

Segundo esse senhor, nem alunos e nem família estavam preparados para vivenciar essa mudança. Daí em 2008, a adolescente precisou se adequar a esse novo ritmo. Se nos 1º e 2º anos estudava um ou dois dias antes das provas, no 3º ano passou a estudar todos os dias, com exceção de sábado à tarde e do domingo. A jovem mencionou que se tivesse essa disciplina de estudos no 1º ano, não precisaria ter pedido a transferência para evitar a reprovação.

Alice afirmou que não gosta muito de estudar e que essa rotina de estudos é por causa das provas no sábado. Ela nos relatou que conversa muito em sala de aula, mas que sempre faz todas as tarefas e trabalhos da escola. Pedimos para que se desse uma nota como aluna e ela considerou que seria seis, justamente por conversar demais.

O seu pai não a considera uma boa aluna por ela conversar demais. Essa característica da filha a prejudica no desempenho escolar, na medida em que “não presta atenção, não assimila como deveria. Aí tem que fazer um esforço redobrado em casa para aprender.” Segundo o pai, ser um bom aluno envolve “prestar atenção na aula, manter as anotações em dia, rever as matérias dadas na escola além de fazer as atividades propostas”

Entretanto, se esse pai ainda não vê em sua filha o perfil que considera ser de um bom aluno, ele tem percebido no decorrer da trajetória escolar da adolescente o seu progresso e desenvolvimento. Questionamos se o fato de ser professor aumenta a cobrança em relação aos resultados escolares dos filhos. Esse nos respondeu que se contém para não exercer o papel de professor com seus filhos também. Sabe que se cobrar dos filhos como cobra dos seus alunos, o rendimento desses pode cair. Segundo o pai de Alice, com a cobrança exagerada

Você tira o prazer de aprender, de estudar. Então, eu deixo um pouco mais livre. Oriento, converso, cobro às vezes. Mas a cobrança em exagero, ela desestimula. Como professor, o que eu tendo a cobrar dos meus alunos, se eu for cobrar dos meus meninos em casa, é diferente. Por que eles já têm a cobrança dos professores, aí um pai professor cobrando ai, fica muito. Não quer dizer que eu seja relapso, deixando correr, mas dou uma amenizada. (pai de Alice)

Se no itinerário escolar de Alice não houve espaço para a reprovação, o mesmo não aconteceu com seu irmão. Em 2008, este foi reprovado na 7ª série por causa das disciplinas de português e matemática. Foi uma situação difícil para o adolescente e para o casal, mencionou o pai. Entretanto, observou que o jovem não se empenhou durante o ano. Quando perceberam as dificuldades do filho, o casal contratou professor particular, estabeleceu um horário para os estudos, procurou os professores na escola, porém, não houve por parte do filho um compromisso para estudar.

Na perspectiva desse pai, a presença da família é importante e exerce uma influência significativa sobre o resultado escolar dos filhos, principalmente, no caso de jovens que ainda não têm maturidade frente aos estudos. No entanto, ele argumenta que por mais que a família se empenhe para que o filho tenha um bom desempenho escolar, se não houver por parte do aluno a vontade de estudar, de se dedicar, dificilmente conseguirá alcançar bons resultados.

(...) nem tudo a gente pode fazer, tem coisas que cabem a eles. Não querer aprender não querer fazer, não querer usar um horário que foi estabelecido, mudar uma regra que foi estabelecida. Tem coisas que são do filho, do aluno. Não tem como a gente policiar isso, ficar controlando. Tem que amadurecer também nesse sentido. Então quando o pai estimula, coloca horário, organiza, acompanha, olha o caderno, olha atividade, tem uma série de coisas que você pode fazer, mas tem uma parte que cabe a eles (pai de Alice).

Alice já está se preparando para um curso superior. Já tentou vestibular como *treinee*, em 2008, mas não conseguiu fazer a pontuação mínima necessária ao curso escolhido. Seu plano é fazer durante os seis primeiros meses de 2009 um cursinho e, em seguida, prestar o vestibular da UFOP que acontece no meio do ano. Apesar de não ter certeza sobre o curso que irá escolher, sabe que vai ser na área de humanas, com a qual demonstra mais afinidade.

No ponto de vista desse pai, ter um curso superior traz uma segurança maior tanto em termos financeiros quanto profissionais. Admitiu, inclusive, que havia um tempo em que não aceitava a idéia de que um dos filhos não fizesse uma faculdade, optando por um curso técnico. Atualmente, no entanto, compreende que a universidade não é o único caminho para a realização profissional, embora seja o caminho mais seguro.

3.4.2 A família de Gustavo

Gustavo tem 18 anos, é filho único e reside com a família em um bairro que dá acesso à cidade de Ouro Preto. A casa da família foi construída nos fundos da casa dos avós paternos do jovem. Não existe uma entrada independente para essa residência, sendo necessário passar pelo único portão e corredor que dá acesso aos dois imóveis. O imóvel de dois pavimentos ainda não havia sido pintado externamente, mas o seu interior já está finalizado. A residência está mobiliada e é espaçosa.

Provenientes de dois dos distritos que formam o município de Ouro Preto, os pais de Gustavo têm uma origem simples. O avô paterno era doceiro, enquanto o avô materno, padeiro e as duas avós eram do lar. Quanto à escolaridade, com exceção do avô paterno que

concluiu a 8ª série, os outros avós tinham somente o ensino fundamental incompleto. A baixa escolaridade dos avós de Gustavo se repetiu com seus pais. A mãe tem a 4ª série do Ensino Fundamental e o pai concluiu a 8ª série.

O pai de Gustavo tem sociedade com seu cunhado em um lava-jato localizado em um distrito a 30 minutos de Ouro Preto. Sua mãe trabalhou por quase 20 anos como doméstica. Atualmente tem uma pequena loja de balas, próxima a sua residência, além de fazer doces para festas, atividade que lhe toma quase todo o tempo. Vale destacar que a loja da mãe funciona somente nos horários em que há movimento de alunos na rua. Desse modo, essa senhora não passa o dia inteiro no estabelecimento.

O interesse em conversar com esse jovem e sua família surgiu a partir do conhecimento de sua trajetória escolar. Assim como os outros alunos entrevistados, o nome do Gustavo apareceu a partir de uma indicação. Entretanto, ao contrário do que ocorreu com alguns dos alunos indicados, encontrar sua família foi mais fácil, uma vez que nos informaram o endereço do ponto comercial de propriedade dessa mãe.

O primeiro contato com a mãe ocorreu nesse estabelecimento, quando explicamos a pesquisa e falamos do interesse em fazer uma entrevista com ela e seu filho. Marcamos então a conversa e no dia e horário marcados, a mãe nos aguardava em sua residência. Um segundo encontro se fez necessário para esclarecermos alguns aspectos que não ficaram muito claros na primeira conversa. A mãe aceitou nos receber novamente, o que aconteceu uns 20 dias após a primeira entrevista.

Nossa conversa fluiu em torno da escolarização de Gustavo. Essa senhora de 43 anos, nos contou um pouco da trajetória irregular de seu filho, exprimindo em alguns momentos um sentimento de pesar, em outros, um sentimento de orgulho, marcados pela preocupação quanto ao futuro do filho.

A escolha em conversar com a mãe do rapaz partiu da confirmação de que era ela quem se preocupava mais com os estudos do filho, sem contudo diminuir a preocupação do pai. No seu ponto de vista,

Quem sempre fica mais a frente é eu, assim, mãe olha mais, fica mais em cima, cobra mais, mãe tem mais jeito para conversar com filho também. Pai já leva mais pro lado da ignorância, já apela, já leva pro lado da ignorância. Essa idade (...) é uma idade meio coisa..., já melhorou bastante, (...) (mãe de Gustavo).

Segundo a mãe, o filho conversa utilizando gírias e o pai não aceita essa maneira de se comunicar. Mas, apesar desses conflitos de geração entre Gustavo e seu pai, essa senhora afirma que não existem problemas de relacionamento na família e que vivem tranquilamente.

A entrada de Gustavo na escola privada confessional foi influenciada pela família para a qual a mãe do jovem trabalhava e pela oportunidade de receber uma bolsa nesse estabelecimento. Conforme seu relato, a escola abriu inscrição para concorrer a uma bolsa integral e diante desse fato tal família insistiu para que ela inscrevesse o filho que, naquele momento, estava com dois anos. Convencida de que era uma boa chance para o filho estudar em uma escola de qualidade, a mãe o inscreveu. Gustavo fez a prova, passou e obteve uma bolsa integral até a conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental.

Apesar da bolsa integral, a mãe menciona que não havia descontos para os gastos com o uniforme, “que não fica barato”, os livros, as taxas para xérox, entre outros custos. Segundo a mãe, “a bolsa é só para mensalidade, o valor do material pode ser parcelado”.

Quando iniciou a 5ª série a bolsa foi reduzida para 80% do valor total. Foi também nessa fase que Gustavo começou a enfrentar algumas dificuldades, principalmente, em português. Se até a fase anterior a mãe conseguia ajudar o filho nas atividades, a partir desse período, foi necessário contratar, em alguns momentos, professor particular. “Quando ele era mais novo eu ajudava. Depois, quando precisava de ajuda, a gente encontrava um professor particular” (mãe de Gustavo). Aliás, ela afirmou já ter gasto muito dinheiro com professor particular para o filho.

Na 6ª série Gustavo foi reprovado pela primeira vez. Para a família “Foi muito difícil. Ficamos muito chateados. Chorei junto com ele”. Refez a 6ª série na escola privada confessional e conseguiu a promoção para a 7ª série. No entanto, quando estava fazendo a 7ª série, ele voltou a enfrentar problemas com a disciplina de português e foi reprovado novamente. A mãe relata que após a reprovação na 7ª série, o filho não queria continuar estudando na referida escola. Porém ela insistiu para que ficasse até terminar a 8ª série e que depois poderia sair. O aluno aceitou e refez a 7ª série.

Nesse ano, logo após o término das férias de julho, sua mãe foi chamada à escola e informada que seu filho estava novamente com notas muito baixas em português. Essa senhora considera que a escola deveria tê-la procurado antes para colocá-la a par dessa situação. “Só procuram no final da segunda fase. Acho que eles deviam procurar a gente antes, quando começassem as dificuldades. Depois que voltam de férias, é que eles me avisaram que Gustavo estava com dificuldade”.

A mãe acredita que a dificuldade do filho em português estava relacionada à professora daquela disciplina. Nos dois anos em que fez a 7ª série, foi a mesma professora que lecionou e para a mãe ela é “muito rígida, muito dura”. No nosso segundo encontro, ela voltou a mencionar a professora de português:

O pessoal não gosta, os meninos não gostam dela. Todo mundo que já vai para essa série, já vai pra 7ª, fala Nossa Senhora! Então o colégio, eles acham, para mim eu acho que eles acham que é compensativo ficar com ela ... e ela reprovando aluno para mostrar pro pessoal que o colégio tem nome. Acho que isso aí tá atrapalhando o colégio, porque muita gente tira menino por conta dela também (...) e você tem que ver quando vai um na escola brigar, fica de marcação com o aluno também.” (mãe de Gustavo).

Entretanto, a mãe não isenta o filho da responsabilidade em ter sido reprovado. Afirmou que não considera o filho um bom aluno, “ele não gosta de estudar, só estuda quando tem prova”. Acredita que se tivesse se esforçado, não teria sido reprovado. A dificuldade do filho em português também pode ser somada ao fato de Gustavo não gostar de leitura. No questionário que solicitamos que preenchesse, no item leitura, o jovem marcou a opção que não lê nenhum livro anualmente. Ao conversarmos com o ele, este tornou a mencionar o fato de não gostar de português e que sua dificuldade está na interpretação. Porém, quando perguntamos se gosta de estudar, ele afirmou que “mais ou menos, depende da matéria”.

A mãe acreditou que a professora iria ajudar o filho dando mais trabalhos e que ele tinha chance de ser aprovado ao final do ano. Entretanto, suas notas em português o jogaram direto para a recuperação final, na qual não conseguiu atingir a pontuação mínima para obter a promoção para a 8ª, sendo novamente reprovado na 7ª série. A mãe relata que

(...) eu fui lá no colégio pegar o resultado (...) pra ver se ele tinha tomado bomba, aí ele (Coordenador) falou assim: (...), eu te aconselho você a tirar Gustavo, por que a criança vai ficando assim, o auto astral dela vai ficando para baixo, vai dando um baixo astral por que os coleguinhas vão passando (...) Aí ele pegou e falou comigo que eu tinha o direito de fazer uma prova de reclassificação. (...) ele me deu o telefone da Superintendência, aí eu liguei para lá, aí ela falou que ele não tinha direito de fazer essa prova de reclassificação. Aí eu pedi o telefone do CESEC de (Cidade 1 e Cidade 2). (...) Aí liguei pra Lafaiete, aí ele foi e fez de Lafaiete. Aí, ele começou. Em fevereiro ele começou, terminou em outubro (mãe de Gustavo).

Assim, Gustavo iniciou o curso supletivo na cidade de Lafaiete no ano de 2007. De acordo com a mãe, o filho achou que em três meses conseguiria fazer todas as provas que o supletivo exigia para a obtenção do certificado de conclusão do Ensino Fundamental. Desse modo, fez sua matrícula no 1º ano de outra escola da rede privada, confiando que em pouco

tempo poderia apresentar o comprovante de conclusão da 8ª série. No entanto, o curso supletivo se estendeu por mais tempo do que o esperado. Com isso, Gustavo ficou em situação irregular até o mês de outubro, quando conseguiu concluir o supletivo. A mãe declarou que, durante esse período, o coordenador da nova escola cobrou por inúmeras vezes o certificado de conclusão

Apesar de ter feito ao mesmo tempo a 8ª série do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, a mãe relatou que o filho sentiu pouca dificuldade e que ele comentara que o 1º era uma revisão da 8ª série. Concluído o supletivo e aprovado no 1º ano, o jovem iniciou em 2008 o 2º ano do Ensino Médio na mesma escola. Nesse ano o jovem decidiu fazer um curso no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Segundo a mãe, o filho comentou sobre seu interesse nesse curso e, quando voltou a falar sobre o assunto, foi para avisar que iria fazer a prova de seleção. Aprovado no processo seletivo, Gustavo fez as aulas no SENAI todos os dias à tarde. Como um aprendiz teve sua Carteira de Trabalho assinada, recebendo mensalmente a quantia de meio salário mínimo. Este curso faz parte do Programa “Meu Primeiro Emprego”.

Assim, Gustavo conciliou essas duas atividades, o 2º ano do Ensino Médio e o curso no SENAI. Contudo, suas notas na escola começaram a cair e sua mãe foi chamada para conversar.

Aí, quando foi agosto o coordenador chamou a gente, as notas dele tinham caído, tava fazendo o SENAI. Aí foi, nos fomos lá. Ele queria saber o que aconteceu. Eu não escondi, não. Ah, eu não vou esconder não, porque mãe não tem que ficar passando a mão na cabeça de filho não. Ah, falei a verdade para ele. Aí ele falou: “É Gustavo, dedicando ao SENAI e, tá esquecendo da escola, então. Mas você vai ter que estudar muito para recuperar... (...) (mãe de Gustavo).

De acordo com essa senhora, o filho afirmou que iria se dedicar mais aos estudos, porém, em outubro resolveu abandonar o Ensino Médio e fazer o supletivo novamente.

Quando foi outubro, que ele viu que não ia dar. As notas começaram a sair (...), aí ele viu que não ia passar. Ele chegou e falou: ‘—mãe, não vou mais na aula, por que eu não vou alcançar minha nota. (...) Vou tirar lá em (Cidade 1).

A mãe comentou com pesar essa decisão do filho. Aliás, nos três momentos em que estivemos com ela, esta mencionou o fato do filho ter abandonado a escola para fazer o supletivo. Quando a procuramos pela primeira vez, ela nos explicou rapidamente a trajetória

do filho e disse “a vida inteira em uma escola particular, a gente fazendo tudo por ele e, no final, dar nisso.”

Se na primeira vez em que Gustavo fez o supletivo, a iniciativa partiu da mãe, na segunda, foi o filho quem tomou a decisão: “já foi lá, fez a inscrição.” E, apesar da sua insatisfação com a postura do filho, a mãe não menciona ter discutido, ou mesmo, tentado convencê-lo a não fazer o supletivo. Ao que parece a mãe acatou a decisão do filho, muito embora não concordasse: “Olha pra você vê, a vida inteira você paga uma escola, você gasta particular, pra ter uma base pro vestibular, uma coisa assim, e a pessoa pega e joga assim, pra cima. Jogando pra cima a oportunidade fora!”

Ao mesmo tempo, a mãe elogia o desempenho do filho nas provas do supletivo. Conforme comentou, o filho se saiu muito bem e “já tirou tudo, ficou faltando física, química e matemática.” As provas destas três disciplinas serão realizadas no início de fevereiro de 2009, quando os professores retornam das férias e poderão corrigi-las. Se aprovado, o jovem recebe o certificado do Ensino Médio.

Percebemos que o que tranqüiliza a mãe quanto ao futuro de Gustavo é o fato de que apesar da trajetória do filho ser marcada por reprovações e, finalmente, pelo abandono do curso regular, ele demonstra um grande interesse pela área elétrica. Esse interesse o fez procurar o curso do SENAI, no qual obteve boas notas e foi considerado um dos melhores alunos. O projeto que desenvolveu para a conclusão do referido curso foi apreciado e elogiado por engenheiros que trabalham na empresa que patrocina o SENAI em Ouro Preto.

Em algum momento da conversa que tivemos com o jovem, este mencionou o seu interesse pela área de elétrica e mais, afirmou que quando chega a ler alguma coisa é sobre essa área. A Internet é um dos recursos utilizados pelo rapaz como fonte de informações sobre o assunto. E quando o questionamos sobre o seu projeto para o futuro, ele respondeu: “quero fazer vestibular, fazer algum curso na área elétrica.”

Esse interesse é compartilhado com a mãe que, preocupada com a escolha de uma boa universidade para o filho, está sempre conversando e buscando informações sobre alguns cursos. Tanto a mãe quanto o filho já estão recolhendo informações a respeito de algumas faculdades particulares, no que se refere à relação candidato/vaga, ao valor da mensalidade, a localização, se é reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) etc. Mas a vontade maior de ambos é a aprovação no vestibular em uma universidade federal.

Aliás, esse desejo de ver o filho na faculdade é de toda a família. “é um sonho nosso que ele vá para faculdade, faça um curso superior, tenha uma profissão que lhe dê um futuro melhor.” A mãe deixa claro que é por isso que ela e o marido têm se esforçado tanto. Como

não puderam continuar os estudos, quando ainda eram jovens, pois tiveram que trabalhar e ajudar os pais, a educação do filho ocupa um lugar prioritário nessa família.

A trajetória escolar de Gustavo chama a atenção e, por isso, seu nome nos foi indicado. Mas o elemento marcante em seu percurso escolar, a nosso ver, não está nas reprovações seqüenciadas (uma na 6^a e duas na 7^a série), mas no fato de ter utilizado o supletivo como um atalho para encurtar o tempo em que deveria permanecer na escola até a conclusão do Ensino Médio. Desse modo, apesar das três reprovações que sofreu no Ensino Fundamental, ele conseguirá concluir o Ensino Médio, ao que tudo indica, ou seja, se for aprovado nas provas de física, química e matemática do supletivo, como se nunca tivesse sido reprovado. Ou seja, os três anos “perdidos” pelas reprovações serão recuperados.

3.4.3 A família de Francisco

Na busca por alunos que tivessem utilizado o atalho da “transferência pendular” na fase do Ensino Fundamental, percorremos algumas escolas da rede pública de Ouro Preto. Nessas escolas, com o apoio da direção e do secretariado, conseguimos encontrar nomes de alguns jovens que utilizaram esse expediente, entre esses o Francisco.

Com o seu nome em mãos, o segundo passo foi localizá-lo, uma vez que a escola não podia fornecer o endereço. Através do sobrenome, que não era muito comum, recebemos uma informação sobre uma família que tinha o mesmo sobrenome. E foi desse modo que chegamos à casa de Francisco.

O primeiro contato foi feito com sua mãe em meados de outubro de 2008, quando apresentamos a pesquisa e falamos do interesse em conversar com ela e seu filho. A mãe se mostrou disposta a ajudar, dizendo que tão logo preenchesse o questionário sócio-econômico, que lhe entregamos naquele momento, entraria em contato.

Aguardamos o retorno da mãe de Francisco, porém com a urgência dos prazos que precisávamos cumprir, retornamos à casa da família. Nesse segundo contato, informaram-nos que estavam de mudança para outro bairro e que só poderiam nos atender dentro de um mês. Aproveitamos a oportunidade para definirmos uma data para a entrevista com o Francisco e sua mãe. O encontro ocorreu no início do mês de janeiro de 2009.

No dia marcado, toda a família estava presente, pois estavam de férias. Primeiro conversamos com a mãe e posteriormente com o Francisco. No decorrer desses dois momentos a conversa foi interrompida inúmeras vezes, por colegas que foram brincar com os

meninos, pelo pai tentando resolver questões domésticas, pelo telefone e pela chegada de parentes. Mas apesar das interrupções, as entrevistas fluíram bem.

A família optou por ter somente dois filhos, Francisco com 14 anos e o irmão mais novo, com sete anos. A residência para a qual se mudaram encontra-se na fase final de acabamento, embora internamente já esteja pintada e mobiliada. Segundo a mãe, a família ainda está se adaptando à nova casa e ao novo bairro. “Aqui tudo é mais perto” disse a mãe se referindo a localização da residência que fica na área central da cidade, muito embora, o bairro anterior também não fosse distante.

Os avós paternos, já falecidos, tinham o Ensino Fundamental incompleto. O avô materno tem diploma do curso superior em Ciências Contábeis e se aposentou como contador. A avó materna tem o Ensino Fundamental completo e nunca trabalhou formalmente.

A mãe relatou que tanto por parte dos avós paternos quanto dos maternos houve um grande incentivo para que todos os filhos estudassem. O pai de Francisco é técnico em segurança do trabalho e não quis fazer faculdade. Trabalha para uma empresa privada no município vizinho. Por causa da distância, o pai só encontra a família à noite, quando então conversam e ficam juntos.

A mãe de Francisco relatou que os seus pais fizeram de tudo para que ela fizesse faculdade. Sua primeira formação foi Psicologia e a segunda Direito. Segundo nos relatou, já era psicóloga quando iniciou o curso de Direito pensando em fazer concurso público, o que acabou não acontecendo. Além das graduações tem uma especialização *latu sensu*. Como psicóloga presta serviço para o município, além de ter um consultório particular. Sua rotina de trabalho lhe permite estar com os filhos no horário do almoço e ao final da tarde, embora tenha relatado haver dias em que trabalhe à noite. O orçamento familiar gira em torno de 10 a 20 salários mínimos.

Em função dos pais estarem ausentes durante o dia, a família conta com a ajuda de uma empregada doméstica. Além dos afazeres da casa, a empregada que tem o Ensino Fundamental completo, precisa “vigiar” os meninos, principalmente o Francisco que não gosta de estudar. Segundo a mãe, a empregada avisa quando os filhos não fazem o dever.

Embora a preocupação em relação aos estudos dos filhos seja igual por parte do pai e da mãe, é dela que vem uma participação maior, em função de estar mais próxima ao cotidiano dos filhos. Essa senhora se considera bem liberal e disse que o pai é “mole demais”. Nesse momento, ele interferiu para se defender e argumentou que teve uma criação muito rígida, cheia de proibições e de horários e que, hoje em dia, não dá para criar um filho dessa mesma forma.

Eu saio de casa as 5:30 e chego 7:30. Como é que eu vou ser rígido em questão de horário, de estudo? Já chego em casa, cansado. (...) Não adianta! Eu já bati, já coloquei de castigo, a gente faz tudo. Chega uma hora que você vai, você fecha os olhos e deixa a coisa fluir. Tem determinadas coisas que não adianta. Não é que a gente seja mole, mas eu tento ser uma pessoa que vive o momento (pai de Francisco).

Mesmo após tal justificativa, a mãe voltou a afirmar que o pai era “mole demais”. Mas, se existe essa divergência em relação à posição do pai frente aos estudos dos filhos, os dois concordam em que a educação está em primeiro lugar. E mais, eles afirmam que a posição sócio-econômica que hoje a família ocupa se deve aos estudos.

Francisco entrou para a escola privada confessional aos cinco anos de idade. Antes havia estudado em outra escola particular, porém a mãe não concordou com a metodologia empregada nessa instituição e o transferiu. “Eu não gostei da estrutura (...) questão da disciplina, lá era muito à vontade. Eu achava que os alunos mandavam na escola. Eu acho que perde o foco, não pode ser assim.”

Cabe ressaltar que na época havia somente duas escolas privadas na cidade. Aquela de onde a mãe retirou o Francisco por não concordar com os métodos disciplinares e a escola privada confessional. O que chamou a atenção na escola privada confessional foi a “tradição da escola privada confessional, a didática, a metodologia.” Considerou que a experiência desse estabelecimento o colocava em uma posição de vantagem. “Achei que (a escola privada confessional) já tinha anos na frente, já tava mais organizado.” E ainda, a mãe mencionou que “a vida estudei em colégio de freira, sempre estudei, então.”

O adolescente não deu problemas no decorrer da 1ª a 4ª série. Todavia, na fase seguinte surgiram certas dificuldades. A mãe identificou algumas mudanças ocorridas nesse período, sem no entanto, apontá-las como responsáveis pelo baixo rendimento escolar do seu filho. A seu ver, a partir da 5ª série, a escola não está tão presente quanto na fase do primário e considera que esta mudança de postura assusta os alunos e os deixam um pouco perdidos.

Da mesma forma, a mãe considera que a postura da família também se modificou nesse novo segmento escolar. Tal mudança foi percebida tanto no que concerne ao comportamento do filho quanto ao dos pais. Em relação à postura do filho, a mãe desabafa: “essa idade é terrível”, se referindo à adolescência. Por mais que os pais peçam, briguem, coloquem de castigo, conversem, estipulem um horário, o jovem não estuda. “Exigir, eu exijo. Mas não adianta nada!”, disse a mãe. Como a mãe não fica em casa durante o dia para controlar e verificar se realmente está cumprindo as exigências, o adolescente não obedece.

Durante a conversa que tivemos com Francisco, este afirmou que gosta “mais ou menos” de estudar. A sua preferência está em atividades como sair para o clube com os primos e Internet. Na verdade o que o adolescente gosta na escola é da amizade que tem com seus colegas. Disse ainda, que os pais não deveriam brigar com ele por causa dos estudos, mas apenas conversar.

No que concerne às mudanças de atitudes dos pais nesse período, a mãe disse que “deixa a desejar”. Inclusive, no decorrer de nossa conversa ela mencionou por mais de uma vez que tinha falhas e que deveria ser mais rígida com o filho. Quando perguntamos se considera importante a participação da família na escolarização dos filhos, ela respondeu:

Eu acho importante e acho que eu tenho falhas. Eu acho super importante. Se não tiver o incentivo, a cobrança. Quer dizer, você cobra, né, mas eu deixo a desejar. No caso dele, acho que tem que ter mais cobrança (mãe de Francisco).

Apesar das notas baixas que Francisco apresentava no decorrer da 5ª série, ele conseguiu a promoção para a série seguinte. Já na 6ª série, a mãe relatou que no primeiro trimestre não teve problemas com as notas do filho, mas que no 2º ele tirou muitas notas vermelhas. Não havia uma matéria específica em que ele tivesse dificuldade. Como relatou a mãe “na verdade, ele não estudava.”

Daí, quando o baixo rendimento do adolescente indicava que ele iria ser reprovado, a mãe foi chamada à escola para conversar sobre a situação do filho.

(...) quando chegou em agosto, aí diretor me procurou: (...), ele vai tomar bomba. Se ficar aqui, vai tomar bomba. Aí ele falou, se você quiser salvar ele ainda. Aí me aconselhou. Ele tava com problema de disciplina também. Aí, ele foi para (escola pública), passou naquele ano (mãe de Francisco).

A mãe já estava preocupada com a situação do filho, já sabia que ele estava com problemas de comportamento e de bagunça, porém afirma que não esperava que o coordenador fosse chamá-la. A experiência de ver o filho transferido da escola privada confessional para uma escola pública não foi fácil para a família. “Foi péssimo, né, foi péssimo. Porque ele sempre estudou na (escola privada confessional).” Segundo essa senhora, essa foi a primeira decepção que o filho causou à família, por que, até então, a mãe afirma que nunca havia dado problemas na escola.

Diante do risco de reprovação e seguindo o conselho do coordenador da referida instituição, a mãe recorreu à transferência como uma estratégia ou, utilizando o termo que

adotamos nesse trabalho, como um atalho. Ou seja, transfere-se o filho de uma escola em que ele não consegue obter médias suficientes para ser aprovado para outra em que, supostamente, ele conseguirá. Evita-se desse modo, perder todo o investimento realizado no decorrer do ano com mensalidades, material escolar, entre outros custos, assim como, o efeito que uma reprovação poderia causar no histórico escolar do filho.

Desse modo, Francisco foi para a escola pública no final do mês de agosto, faltando aproximadamente três meses para o término do ano letivo. Nessa escola, o jovem foi aprovado na 6ª série. Segundo nos relatou, ele não encontrou dificuldades nesse estabelecimento. Esse jovem considerou a escola “boa”, os professores “razoáveis” e o conteúdo “fácil”. Sua queixa foi quanto ao excesso de tarefas que era dado aos alunos pelos professores.

De acordo com o relato da mãe, a fala do coordenador para que ela retirasse o filho da escola privada confessional soou como uma expulsão. “Eu achei que ele tinha dado a expulsão dele.” Desse modo, Francisco continuou na escola pública no ano seguinte, quando iniciou a 7ª série. Nesse ano, o adolescente começou a dar problemas na escola pública e mãe foi chamada para conversar.

Deu problema de disciplina também, não gostei da forma como eles trataram a questão, não que eu seja de passar a mão na cabeça, mas eu não gostei da postura, da professora de matemática. Eu trabalhei muito tempo na Secretaria de Educação, então, eu entendo bem de escola pública. E eu não gostei da forma como a situação foi conduzida (mãe de Francisco).

Diante dessa situação na instituição pública, a mãe conversou com o coordenador do referido estabelecimento. Este lhe explicou que não havia expulsado o seu filho no ano anterior. “Ah, (...) eu acho o Marcelinho muito inteligente. Na hora que você quiser, você volta com ele. (...) Eu nunca expulsei o Marcelinho, ele é ótimo. Na hora que ele quiser voltar.”

Desse modo, o adolescente retornou à escola privada confessional após frequentar dois meses da 7ª série na escola pública. De volta à escola privada confessional em 2008, o adolescente continuou apresentando um baixo rendimento e acabou sendo reprovado na 7ª série. O adolescente poderia ter feito recuperação final, porém não quis nem tentar.

Questionada sobre a vantagem em ter utilizado o atalho da transferência para evitar a reprovação do filho, a mãe respondeu:

Depois eu me arrependi. Me arrependi não, porque acho que fez, ta feito. Eu acho que foi num impulso. Porque para mim, é como se ele tivesse sendo expulso da escola. Ai não foi bom, e acho que deveria ter deixado para ele tomar bomba. Então, eu só retardei o problema. Eu acho que eu não fui nem didática e pedagógica. (...) Então, ele tava muito acostumado com a mãe que na última hora pagava professor particular e dava um jeito. Foi assim, na 5ª série e foi na 6ª. Ai eu tirei, e acho que ele ficou na expectativa, eu acho que não foi bom, tem que enfrentar as dificuldades (mãe de Francisco).

De acordo com a fala da mãe, atitudes como colocar o filho na aula particular quando o desempenho estava baixo e tê-lo transferido da escola privada confessional para não ser reprovado criou no adolescente uma percepção de que quando surgissem novas dificuldades, a mãe solucionaria. Com isso, ele não se empenhou na 7ª série e acabou sendo reprovado. Desse modo, a mãe considera que ao utilizar o atalho da transferência, não solucionou o problema apenas o retardou.

A mãe não considera o filho um bom aluno. Para essa senhora ser um “bom aluno” é preciso “estudar, ter curiosidade em aprender, disciplina, gostar.” Essa senhora vê a reprovação do filho como um resultado dele não querer estudar. Não sente que o filho tenha dificuldades em alguma disciplina.

Como essa senhora estava ciente da situação do filho na escola privada, não foi uma surpresa a retenção de série. “Já esperava, já trabalhei minha cabeça, eu acompanhei, ia na escola. Então pra mim não foi surpresa. Ai que eu vejo o grande erro, ter trocado. Então era preferível ele ter tomado bomba mesmo. Simplesmente foi adiado” (mãe de Francisco). Assim, em 2009 quando fizemos a entrevista, Francisco iria refazer a 7ª série.

Para essa senhora a realização dos filhos está vinculada a um curso superior. Independente da profissão que o filho venha a escolher no futuro, o curso superior é necessário.

Mas seja lá o que for, ele tem que fazer um curso superior. Hoje em dia, não dá para não ter. Para mim, eu acho assim: a coisa mais importante que uma mãe dá para um filho é a educação. Foi assim, comigo, Minha mãe e meu pai sempre investiram em educação. Eu acho que prioridade é educação. (...)Vai ser uma decepção e um prejuízo para vida dele, mais do que uma decepção pra mim, vai ser também, porque eu quero que ele esteja bem. Ele não vai se realizar, ele não vai ter um bom emprego. Vou insistir com ele até ele ficar velhinho (mãe de Francisco).

3.4.4 A família de Vitória

O nome da adolescente Vitória surgiu de uma forma inesperada. A princípio, nosso interesse estava direcionado para sua irmã Fernanda que havia, juntamente com sua colega Alice, utilizado o atalho da “transferência pendular”. No entanto, os motivos que levaram Fernanda a utilizar a estratégia da transferência não correspondiam ao que buscávamos. Um dia após termos conversado com Fernanda, tivemos uma informação de que sua irmã havia utilizado uma estratégia para evitar a reprovação escolar. Interessados em saber qual teria sido o mecanismo, entramos em contato com Vitória e marcamos uma entrevista que ocorreu uma semana após termos encontrado sua irmã e sua mãe.

No dia que marcamos, sua mãe nos recebeu em seu domicílio onde conversamos por pouco mais de trinta minutos. Percebemos certo incômodo dessa senhora com nossos questionamentos. Ao terminarmos a conversa, mencionou a quantidade de perguntas, parecendo estar aliviada por ter acabado.

A família reside em uma região que fica a uns 20 minutos do centro histórico. A região é valorizada pelo crescente desenvolvimento e por concentrar nos seus arredores os campus da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e do Instituto Federal Minas Gerais (IFMG Campus Ouro Preto). O bairro para onde a família se mudou há pouco mais de um ano apresenta uma uniformidade entre os imóveis ali situados, assemelhando-se a um pequeno condomínio aberto. O acesso ao bairro se dá somente por carros particulares, não tendo transporte coletivo. Caminhando pelo bairro, que é pequeno, se observa através das residências que seus moradores apresentam o mesmo padrão de vida. Os imóveis são geralmente de dois pavimentos e espaçosos. O imóvel da família de Vitória acompanha esse padrão.

No interior da residência, o conforto material e econômico dessa família é visível ao se observar os móveis e a decoração da residência. Antes de mudarem para o novo endereço, família vivia em uma casa de aluguel em outro bairro pertencente à mesma região. O casal vive com as duas filhas, a mais velha com 19 anos e Vitória com 18.

O avô paterno de Vitória era carpinteiro e sua avó do lar. Por parte da família da mãe, seu avô era encarregado de firma e sua avó dona de casa. O nível de escolaridade dos avós é o Ensino Fundamental incompleto. A família tanto do lado paterno quanto materno é natural de um município vizinho.

Após o casamento, os pais de Vitória se mudaram para Ouro Preto. Nessa época, o pai já era comerciante, sócio de um depósito de material de construção. Ele tem 49 anos e estudou

até a 4ª série do Ensino Fundamental. Sua esposa tem 42 anos, é dona de casa e tem a mesma escolaridade do marido, 4ª série. Segundo relatou a mãe de Vitória, quando ela e o marido eram mais jovens não puderam continuar os estudos, pois precisavam ajudar em casa.

A renda da família gira em torno de 10 a 20 salários mínimos. Apesar da posição social que esta família ocupa atualmente não ser resultante dos estudos, a mãe de Vitória percebe que na atualidade, para quem não tem estudos, a vida está muito difícil. Segundo disse, “sem o estudo hoje, é muito mais difícil, tem que estudar mesmo.” O esforço do casal é para que suas filhas possam estudar, “a gente tá correndo atrás para elas estudar bastante mesmo.” Ao questionarmos o que considera que seja o fracasso escolar, ela respondeu que hoje em dia é interromper os estudos, “a pessoa não estudar hoje, eu acho que é um fracasso.”

A mãe de Vitória disse que se preocupa mais com os estudos das filhas do que seu marido, embora este também se preocupe. O fato de não trabalhar proporciona a essa senhora estar mais presente no cotidiano das filhas. Enquanto a mãe e as filhas almoçam e passam a tarde juntas, o pai, devido ao horário no depósito, sempre almoça sozinho. É à noite que a família consegue se reunir e conversar sobre assuntos variados, mas principalmente, sobre os estudos das filhas. O casal tem um bom relacionamento com as jovens, embora Vitória tenha mencionado que poderia ser melhor, que poderia haver mais diálogo.

Vitória iniciou sua trajetória escolar em uma escolinha particular, onde permaneceu até os 6 anos de idade, ou seja, até concluir a educação infantil. Iniciou a 1ª série em uma escola pública e ficou nesse estabelecimento até a conclusão da 6ª série. Nesse momento, os pais foram aconselhados por um conhecido a enviar as filhas para a escola privada confessional em razão da qualidade do ensino. Seguindo o conselho, o casal transferiu as filhas para a referida escola e em 2006. Vitória iniciou a 7ª série do Ensino Fundamental e a irmã o 1º ano do Ensino Médio

Perguntamos à mãe por que ela não colocou as filhas antes em uma escola privada e ela nos respondeu que foi por questões financeiras. Na opinião da filha mais velha os pais não sabiam que existia tanta diferença entre uma escola pública e uma particular, e complementa que elas também não sabiam. A Vitória já acredita que seus pais não as colocaram antes em uma escola privada, porque consideravam que eram muito novas e que não havia necessidade. Só mais tarde resolveram procurar uma escola que desse uma base melhor.

As duas irmãs sentiram dificuldade na escola privada confessional em relação ao conteúdo. Vitória mencionou que a escola pública onde estudavam não era ruim, mas que o ensino era mais fraco e os professores exigiam menos. Diante das dificuldades encontradas pelas adolescentes, as duas foram reprovadas naquele ano. Para a mãe, essa reprovação foi

provocada pela transferência para uma escola mais difícil, mas considera também que “(...) eu acho que faltou eu cobrar.”

Vitória refez a 7ª série na escola privada confessional em 2007 e conseguiu ser aprovada. Em 2008, fez a 8ª série nessa mesma escola, porém ficou para a recuperação final em três disciplinas. Com medo de não conseguir a aprovação nas provas que aconteceriam no final do mês de janeiro do próximo ano, Vitória e uma colega de turma, que se encontrava na mesma situação, optaram por fazer um supletivo. “Eu preferi fazer o supletivo do que ficar para janeiro, porque em janeiro eu já teria formado.”

A adolescente não queria perder mais um ano. Já havia repetido a 7ª série e não queria fazer o mesmo na 8ª. Perguntamos qual foi a reação dos pais diante de sua opção em fazer o supletivo e a jovem comentou que eles não apoiaram e ainda falaram “(...) você poderia ter passado por mérito seu, você deveria ter feito por onde, estudado para ter passado. Não precisava fazer isso.” Entretanto, ela mencionou que “depois que já tinha falado que ia fazer, já tinha feito, arrumado, eles me apoiaram, tanto é que meu pai levava, o pai da minha amiga levava.”

No entanto, a adolescente imaginava que ao final do mês de janeiro já teria concluído o supletivo. Porém, este teve início em janeiro e se estendeu até o final de julho. A distância foi o fator apontado pela adolescente para o atraso. Como o supletivo funciona em outra cidade que fica aproximadamente uma hora distante de Ouro Preto, não era possível ir todos os dias. Assim, no primeiro semestre de 2008, Vitória fez ao mesmo tempo o curso do Supletivo e o 1º ano do Ensino Médio em outra escola particular da cidade. Perguntamos à jovem se considerou válida a experiência, ao que ela respondeu:

Olha , eu fiz mais pelo motivo de tempo. Não queria perder mais um ano. Claro, se eu tivesse feito novamente, eu teria aprendido mais, teria um conhecimento maior. Mas, como eu queria perder mais um ano, eu resolvi fazer. É bom, não é ruim não. Eu aprendi algumas coisas. Porque você falar assim, ah! Supletivo é fácil! É só chegar lá e fazer, não é. Tem que estudar aquilo, por que se você não estudar, você não vai fazer a prova (Vitória).

Vitória admite que não gosta muito de estudar, a não ser que seja uma matéria que a interesse. Atualmente, a jovem está em uma escola em que toda sexta-feira tem “testinhos” com questões sobre a matéria da semana, duas questões de cada disciplina. Desse modo, a adolescente disse que precisa estudar, para não perder média. Embora tenha consciência de que deveria estudar todos os dias, às vezes, deixa para lembrar toda a matéria só mesmo na quinta-feira à tarde. Ela foi bem enfática ao dizer “Eu não sou muito de estudar. Tipo assim,

eu não consigo chegar em casa pegar um livro e estudar. (...) Mas eu estudo, eu faço o possível, quando eu quero, entendeu? Quando eu não quero, não adianta, eu não faço.”

Quando há cobrança dos pais, a jovem estuda, mas como ela relatou “mais pela cobrança deles, entendeu, não por mim, assim, por decisão minha.” Todavia, a jovem compreende que a pressão dos pais nesse sentido é para o seu bem. Admite que deveria estudar, esforçar-se mais. Disse inclusive que considera errado ter sido reprovada, “eu acho errado, sinceramente. Tô por conta só disso, apenas disso, e não dar conta...”

Sua mãe relatou que a filha mais velha não dá problemas em relação aos estudos, mas que no caso de Vitória é preciso controlar. “(...) A mais nova é assim, é inteligente (...), mas assim, tem que pegar mais no pé, sabe. Tem que correr atrás, tem que ficar bem atento.” Essa senhora se considera rigorosa com os horários.

A atividade que atrai Vitória é a Internet e afirmou que não fica mais tempo no computador porque sua mãe não deixa. Ocupa seu tempo na rede *on-line*, com *msn*, *orkut* e músicas. Além da Internet, gosta de sair com seus amigos para festas particulares, de viajar e adora ir a *shows*.

Em 2008, Vitória fez o 1º ano do Ensino Médio em outra escola privada da cidade de Ouro Preto, tendo sido aprovada direto. A escolha por essa escola partiu da jovem que não tinha interesse em estudar na escola federal, considerando que seria muito cansativo, uma vez que as aulas acontecem na parte da manhã e da tarde e, ao mesmo tempo, não queria continuar naquela escola.

Para a adolescente, a preocupação maior da escola privada confessional é com o nome da escola, “eu acho que na (escola privada confessional) pesa mais o nome (...) do que assim, o aluno, o bem estar do aluno.” Em relação à escola onde estuda, disse que os professores são mais novos, mais “legais” e que nessa escola os alunos têm mais abertura para falar o que pensam, ao contrário do que acontece na escola privada confessional, onde “Tem que saber o que fala”. Acredita que a escola onde estuda atualmente “(...) deixa o aluno mais a vontade. Tem um diálogo melhor. Conversa sobre tudo. Tem mais liberdade de expressão. Não é que o aluno possa fazer e falar o que quiser, que não pode.”

Embora afirme que não goste muito de estudar, essa jovem mencionou o seu desejo em fazer curso superior. Atualmente, pensa em fazer Direito, mas disse que pode mudar futuramente. Sua preferência é pela área de Ciências Humanas, pois não gosta muito das disciplinas da área de Ciências Exatas. Mesmo não tendo certeza quanto ao curso, afirma que fazer faculdade faz parte dos seus planos, “tô estudando para isso.”

A jovem argumentou que hoje em dia, a pessoa que tem um diploma de curso superior acaba tendo mais direito do que aquela que não tem. Ela considera que há um pouco de exclusão para as pessoas que não estudaram. Outro fator que a adolescente enfatizou foi o conhecimento. Quem faz faculdade tem um conhecimento que lhe permite opinar sobre certos assuntos, interagir com outras pessoas, além da profissão. Enfim, a jovem quis dizer que com o diploma superior a pessoa é mais respeitada na sociedade, tem *status*.

3.4.1 A família de Camila

O nome de Camila foi o primeiro a ser indicado como aluna que teria utilizado uma estratégia para evitar a reprovação escolar. Todavia, foi um dos contatos mais demorados a ser estabelecido. A princípio, sabíamos o seu nome e uma referência de uma tia que era lojista e com a qual conseguimos um número de telefone para entrar em contato com a família.

Na primeira conversa com seu pai, falamos sobre a pesquisa e do interesse em conversar com sua filha. Esse não quis se posicionar sem antes conversar com sua esposa e filha. Tal contato aconteceu no início de outubro de 2008. No decorrer daquele mês, ligamos algumas vezes para a residência da família e o pai estava sempre ausente. Deixamos alguns recados, mas não tivemos nenhum retorno. Retornamos à loja da tia de Camila onde deixamos uma carta de apresentação, o questionário sócio-econômico e, novamente, a família não se posicionou se aceitaria participar da pesquisa. Consideramos esse silêncio como uma resposta negativa e resolvemos não insistir.

Em janeiro de 2009, tentamos novamente fazer contato com a família. Dessa vez, conversamos com o pai de Camila que, prontamente, se colocou a disposição para conversar. Uma semana depois, fomos recebidos por ele em sua residência e quinze dias após por Camila.

O pai nos explicou que é muito difícil encontrá-lo em casa, pois está envolvido com atividades que lhe tomam muito tempo. Com mestrado na área de Engenharia, esse senhor de 52 anos é professor universitário. Além desse trabalho, tem imóveis para locação e é o coordenador de um grupo religioso na região. A mãe de Camila é graduada em Biblioteconomia, mas trabalha em outra área como autônoma. As atividades do casal geram uma renda entre 10 a 20 salários mínimos.

Os avós maternos de Camila têm o Ensino Fundamental incompleto. O avô era autônomo e sua avó trabalhava como bibliotecária. Os avós paternos também não concluíram o Ensino Fundamental. Seu avô paterno era funcionário público e sua avó do lar.

Segundo nos relatou o pai de Camila, tanto a família dele quanto da sua esposa incentivaram muito para que ambos estudassem enquanto eram mais jovens. Em relação a sua família, ele contou

Meu pai, o esforço dele foi muito grande para mim formar. Nós somos de família simples, não chega a ser pobre, paupérrima, assim. Mas, realmente para mim estudar foi muito assim... Justamente por que ele não teve a oportunidade, ele quis oferecer essa oportunidade a todos os filhos. Alguns não foram por que não quiseram mas, no meu caso, eu queria (pai de Camila).

Perguntamos se a situação sócio-econômica em que a família se encontra hoje seria a mesma se ele e a esposa não tivessem continuado os estudos. Este senhor acredita que sim por causa do empreendedorismo. Já foi proprietário de empresa e hoje está envolvido com construção e locação de imóveis. Entretanto, enfatizou que com a “escolaridade é outra história, você tem mais abertura, mais esclarecimento das coisas.”

A casa de Camila está situada em um bairro afastado do centro histórico, em uma região que apresenta um desenvolvimento significativo, além de abrigar o campus da UFOP e da escola federal. Em uma casa espaçosa, o casal mora com quatro dos seus cinco filhos. Como o casal trabalha e fica fora o dia inteiro, eles contam com a ajuda de uma empregada doméstica que cuida somente dos afazeres domésticos.

Camila é a filha mais nova do casal e no momento da entrevista estava com 16 anos. O pai nos relatou que dos cinco filhos, só resta a Camila para ingressar na faculdade. Duas filhas mais velhas já se formaram e uma já exerce sua profissão em outra cidade.

Assim como os outros filhos, Camila ingressou na escola aos seis anos de idade. Os pais consideravam que não era necessário enviar as crianças para a escolinha antes dessa idade. Foi na escola pública que todos os filhos tiveram o primeiro contato com a escolarização. Até o momento em que o pai percebeu que “a escola pública estava fracassada”, relatou o senhor. Este argumentou que o governo é responsável pela saúde e pelo estudo e contesta ter que pagar plano de saúde e escola particular. Entretanto, não pode penalizar os filhos pela má qualidade dos serviços públicos.

Daí, quando resolveu tirar os filhos de uma escola pública e levá-los para uma escola particular, a filha mais velha havia terminado o 2º ano do Ensino Médio. Camila foi quem mais tempo permaneceu na rede privada, iniciando na 2ª série do Ensino Fundamental. Todos

os cinco filhos foram transferidos para o mesmo estabelecimento, ou seja, para a escola privada confessional. Mencionou que fez uma pesquisa e considerou que aquela instituição era a melhor. Sua escolha se baseou principalmente na qualidade do ensino e também na tradição. Disse que tem pessoas que matriculam seus filhos naquela escola para ter *status*, mas que para ele o que importa mesmo é a qualidade do ensino. Os filhos receberam desconto automático na mensalidade, seguindo uma norma do estabelecimento em que um segundo filho matriculado recebe 10% de desconto, um terceiro, 20% e assim sucessivamente.

Camila fez a 2ª série do Ensino Fundamental na escola privada confessional e foi reprovada. Ao nos contar, pareceu constrangida e se justificou dizendo que naquela época usava óculos de quatro graus e ainda sentava na última carteira. O pai da jovem também mencionou a reprovação e disse que a filha estava com defasagem de conteúdo e considerou melhor que ela repetisse aquela série.

Camila relatou que até a 6ª série gostava de estudar na escola privada confessional, mas que a partir da 7ª deixou de gostar. Relacionou esse sentimento de insatisfação, em relação a alguns professores, mais especificamente a dois. Considerava que havia uma professora que a perseguia e o outro não tinha controle de turma. Segundo nos relatou, após a explicação da matéria, o professor de matemática deixava os alunos livres para fazerem exercícios ou conversarem. Camila optava pela conversa e como resultado não aprendia o conteúdo, apesar de matemática ser a disciplina de que mais gosta.

A jovem admite que conversa muito, “tem vezes que eu perco nota por que eu converso. Mas dependendo, eu presto atenção.” Para se defender, disse também que faz todas as atividades propostas pelos professores. O pai da jovem disse que a filha é muito inteligente, mas que é preguiçosa e não gosta muito de estudar. O fato é que, na 8ª série, Camila ficou para recuperação final em cinco disciplinas e segundo a norma da escola privada confessional, o aluno que ficar em mais de três recuperações finais, é reprovado.

Conforme Camila nos contou, seu pai queria que ela fosse para uma escola pública fazer dependência. A adolescente chegou a procurar uma escola para esse fim, porém não havia o sistema de dependência naquele estabelecimento. Ali mesmo lhe indicaram um supletivo, onde poderia concluir a 8ª série. Assim, Camila fez as três recuperações a que tinha direito na escola privada confessional e as duas excedentes, no supletivo.

No supletivo não foi necessário frequentar as aulas. Estudou em casa com as apostilas e quando se sentiu preparada, fez as provas. Para cada matéria havia quatro provas, sendo que cada uma era equivalente ao conteúdo da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Camila conseguiu fazer todas as provas do supletivo e ainda as três da escola de origem durante o mês de janeiro, sendo

aprovada nas cinco disciplinas. Assim, pegaram o resultado da escola, levaram ao estabelecimento que oferece o supletivo e dessa forma, Camila conseguiu obter o certificado de conclusão da 8ª série, que saiu em nome da escola em que foi feito o supletivo.

A jovem nos relatou um fato interessante. Depois de algum tempo que tinha usado o atalho do supletivo, encontrou com duas ex-colegas da escola privada e confessional. Ao conversarem, Camila ficou sabendo que enquanto ela fez o supletivo na Cidade 1, as duas ex-colegas fizeram na Cidade 2, o que foi uma surpresa para as três adolescentes.

Para o pai valeu a pena ter utilizado essa estratégia, porque senão a filha teria que repetir a 8ª série. Desse modo, Camila pôde se matricular no 1º ano do Ensino Médio em fevereiro, apresentando o Certificado de conclusão da 8ª série. A jovem escolheu outra escola privada da cidade para continuar os estudos. Disse que não queria ficar na escola privada confessional pois estudava naquele estabelecimento desde nova e estava cansada. Já estava nessa instituição há oito anos; queria mudar de escola. Também não quis tentar a escola federal por considerar muito cansativo e pesado estudar durante o dia inteiro.

Nessa nova escola, foi aprovada no 1º ano em 2008. Quando conversamos com seu pai, este nos disse que a Camila havia ficado para recuperação em quatro disciplinas. Sob a ameaça do pai de não viajar com a família, caso não passasse nas provas finais, a jovem se empenhou e conseguiu aprovação em todas.

Sobre os estudos, a adolescente mencionou que dependendo da matéria, ela gosta de estudar. Disse ainda, que se sente pressionada, principalmente pelo pai, que considera muito bravo. “Meu pai é mais de falar, minha mãe, meio consolar”, disse a jovem. Esta acredita que o pai é mais rigoroso porque é professor.

Segundo nos contou, quando tem que estudar ela estuda. Mas, às vezes, os pais cobram tanto, que ela não estuda por vontade e sim pela cobrança. Na nova escola tem, toda sexta-feira, os “testinhos”, onde se cobra o conteúdo dado em todas as matérias durante a semana. Com isso, Camila se viu obrigada a estudar, praticamente, todos os dias. Porém, ela relatou que “(...) nem sempre eu estudo com atenção. Às vezes, é meio que por obrigação, tipo isso. (...) É assim, tem dias que eu estudo só por estudar.”

No momento em que conversamos com a jovem, esta nos disse que pensa em fazer Arquitetura em outra cidade. Contudo, ainda faltam dois anos e nesse período ainda pode mudar de idéia. Camila acredita que se decidisse não fazer faculdade, seus pais não entenderiam. Quanto a isso, o seu pai argumentou que independente do que seus filhos escolham para o futuro, ele continuará tendo orgulho, se for uma profissão honesta. No

entanto, este senhor ressalta que deve haver a responsabilidade para arcar com as conseqüências dessas escolhas.

A educação para esta família está em primeiro lugar. O pai de Camila afirmou que enquanto tiver condições, os filhos irão estudar. Atualmente, o gasto mensal da família com escola e faculdade de três filhos chega a quase R\$ 2.000,00.

Eu até não faço muita questão nem que eles trabalhem. Eu vejo isso com tanta necessidade de sobrevivência. Porque eu venho de uma família, assim, sofrida, justamente por falta de escolaridade, faltaram oportunidades (pai de Camila).

Para este pai, a presença da família na escolarização dos filhos é muito importante. “Acho que é um esteio para eles.”, disse o pai. Todavia, esse senhor foi enfático ao destacar que “Uma coisa é o pai querer fazer, outra é o filho querer fazer.”. Desse modo, apesar da cobrança a que se referiu Camila, para que ela estude, esse pai destacou que não fica vigiando e nem verificando caderno porque não tem tempo para isso. As notas irão dizer se os filhos estão ou não estudando.

Quando o rendimento escolar cai, o pai mencionou que é “meio radical”. Até que a nota seja recuperada, esse senhor proíbe que os filhos assistam televisão, utilizem a Internet, façam passeios entre outras atividades.

Agora se vocês quiserem vocês podem ser profissional sem a graduação, mesmo por exemplo que queriam ser lixeiro, não estou desqualificando eles não, mas se tiver dignidade continua sendo meu filho e eu ficarei orgulhoso por você, entendeu. Tem que ter dignidade. Ah eu vou ser doméstica, que seja uma doméstica, digna. Porém, amanhã ou depois, vai faltar oportunidade, sua casa é isso, aquele carrinho, aqueles passeios. Não diga que eu não te disse que seria assim...(pai de Camila).

3.5 ANÁLISE DOS PERCURSOS

Nesta última seção do terceiro capítulo, apresentamos a análise construída a partir dos dados coletados por meio das entrevistas desenvolvidas com os pais e filhos, dos questionários preenchidos pelos professores da escola privada confessional e pelos alunos pesquisados, dos levantamentos efetuados, enfim, a partir de todo material coletado no decorrer da pesquisa. Fizemos um exercício de encontrar na literatura vigente sobre o tema da escolarização das classes médias e elites, categorias que acolhessem as características observadas entre os alunos pesquisados e suas famílias.

Os cinco adolescentes interrogados apresentam uma faixa etária que varia entre 14 a 18 anos. Todos são de cor branca e moram com suas famílias em imóveis próprios. Os domicílios dessas famílias ficam em bairros considerados valorizados em Ouro Preto, seja pela área em que se localizam ou pelo desenvolvimento que apresentam. No entanto, cabe ressaltar que, embora a família de Gustavo more em casa própria, com dois pavimentos, a residência foi construída dentro do terreno dos avós desse jovem. Vale destacar também que, apesar do imóvel da família de Alice estar situado em um bairro próximo ao centro histórico, esse fica em um pequeno conjunto de casas geminadas, é modesto e pequeno, se comparado com os imóveis das outras famílias investigadas.

As famílias são nucleares, formadas pelos pais e filhos. Três dessas famílias têm quatro integrantes, pai, mãe e dois filhos, com exceção de um jovem que é filho único e de uma adolescente que tem mais quatro irmãos. A partir do pressuposto de que as classes médias tendem a se distanciar das classes populares e das elites pelas estratégias a que lançam mão como, por exemplo, a estratégia de fecundidade ou malthusianismo, percebemos em algumas dessas famílias movimento semelhante. Principalmente na família do jovem que é filho único. Após o insucesso na tentativa de ter mais um filho, essa família pôs fim ao plano de aumentar a prole. Essa mãe relatou que, caso tivesse mais filhos, não teria condições financeiras para proporcionar o mesmo conforto que concedeu ao único filho. Vale lembrar que esse garoto ingressou aos dois anos na escola privada confessional onde permaneceu até a 7ª série. Apesar de ter uma bolsa integral até o final da 4ª série do Ensino Fundamental e de 50% a partir de então, havia sempre os custos com uniforme, material escolar e livros didáticos, gastos que a mãe afirma não ficarem “baratos”. Assim, o aumento da família reduziria as chances de manutenção desses filhos em uma escola privada por tempo prolongado. Haja vista, os casos constatados no decorrer de nossa pesquisa de alunos que saíram da referida instituição por motivos financeiros.

A opção dessa família remete ao argumento bourdieusiano de que as classes médias “na impossibilidade de aumentar a renda, precisam reduzir a despesa, isto é, o número de consumidores” (BOURDIEU, 1974 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.107).

Embora, não tenha sido tão enfática no que se refere às conseqüências econômicas da ampliação da família, uma outra mãe afirmou que não pensa em ter mais um filho, dizendo, inclusive, que pretendia ter tido somente um. A mãe de outra jovem afirmou que mais um filho não afetaria economicamente a família, mas que o aumento da prole não faz parte dos seus planos. Ao contrário dessa mãe, o pai de uma das garotas disse já ter pensado em ter outro filho, inclusive adotado, mas que não sabe se isso vai acontecer. Disse também que isso afetaria a família economicamente. Diferentemente dessas quatro famílias e da tendência atual das famílias brasileiras que têm em média 1,8 filhos¹⁷, temos no grupo um casal com cinco filhos. O chefe dessa família afirmou que ter uma família numerosa partiu de uma opção do casal, enfatizando que essa escolha foi feita “com muito juízo”.

No que tange o aspecto econômico, observamos a existência de dois grupos. Um formado pelas duas famílias que contam com uma renda entre 5 a 10 salários mínimos e o outro formado pelas três famílias, cuja renda fica entre 10 a 20 salários mínimos. Mas, como foi observado na literatura abordada, apenas o fator econômico não serve como um indicador para determinar comportamentos culturais, nível de instrução, projeto de futuro, relação com a escola, entre outras práticas.

Assim, ao analisarmos as duas famílias cujo orçamento é mais reduzido, verificamos entre elas uma significativa diferença no que tange ao item escolaridade. Enquanto em uma família, a mãe tem a 4ª série do Ensino Fundamental e o pai a 8ª série incompleta, construindo, desse modo, um perfil de baixa escolaridade, temos na outra família um pai fazendo um curso de pós-graduação *latu sensu* e uma mãe com o curso de magistério, em nível secundário. Essa diferença de escolaridade também é percebida no grupo com renda mais elevada. Entre esses há uma família em que pai e mãe fizeram até a 4ª série do Ensino Fundamental, enquanto nas outras famílias, temos um caso em que a mãe tem o superior completo e o pai, mestrado e outra em que a mãe tem um curso de pós-graduação *latu sensu*, enquanto o pai possui o curso técnico. Levando em consideração o item escolaridade, temos dois grupos distintos aos propostos a partir da referência econômica. O primeiro, com baixa escolaridade, formado por duas famílias, enquanto o outro, composto por três famílias, com elevada escolaridade.

¹⁷ Informação retirada no site do Instituto de Estudos Sócio-econômicos, endereço eletrônico <http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-gerais/2008/outubro/>. Acesso em 20/02/2009.

Em relação à origem dessas famílias, com exceção de um dos avôs, que tem o curso superior, os outros não ultrapassaram o nível do Ensino Fundamental. Em consequência da baixa escolaridade, temos os avôs que exerceram profissões manuais, pouco valorizadas no mercado de trabalho, como carpinteiro, padeiro, doceiro. Outros exerceram profissões que, aparentemente, são mais lucrativas que as anteriores, como no caso de um avô comerciante, um funcionário público e um autônomo. Todavia, não se tem uma descrição do tipo de comércio, nem da função pública exercida e muito menos da profissão em que aquele senhor atuava como autônomo, o que impossibilita fazer comparações.

Quanto às atividades exercidas pelos pais dos cinco jovens, dois são proprietários do próprio empreendimento, dois são professores da rede pública (federal e estadual), e temos um que ocupa um cargo técnico em empresa privada. No caso das mães, temos três que exercem atividade remunerada, enquanto as outras duas se dedicam aos afazeres domésticos. Das três que trabalham formalmente, duas contam com a ajuda de uma empregada doméstica.

No que se refere aos bens de consumo doméstico, há entre essas famílias um equilíbrio quanto à quantidade possuída pelas famílias. Com algumas pequenas variações, as famílias disseram possuir de dois a mais aparelhos de televisão, um ou dois aparelhos de *dvd*; uma máquina de lavar; uma geladeira; de três a mais aparelhos de celular. Somente na casa de Vitória foi informado possuir duas geladeiras, freezer e aspirador de pó. Quanto à posse de automóveis, na casa de Vitória e Camila, são dois carros; na casa de Gustavo, um; e as famílias de Francisco e Alice declararam não possuir automóveis.

Retomando as três famílias com maior escolaridade, duas colocaram que a situação sócio-econômica que hoje desfrutam se deve aos estudos. Já na terceira família, o pai considera que estariam na mesma situação, uma vez que já foi proprietário de empresa e atualmente está envolvido na área imobiliária (construção e locação de imóveis), atividades que não exigem diploma superior.

Entretanto, não somente nessas três famílias detentoras de elevada escolaridade, mas também nas outras duas, a educação foi considerada “fundamental”. Três dessas famílias associaram educação a um futuro melhor.

Um dos pais disse:

Olha, nesse mundo globalizado é fundamental. Eu não digo que é uma penalização daqueles que não estudam, mas se você quer galgar um espaço cultural, social, econômico, vamos falar assim, a minha recomendação é que todos tenham curso superior (pai de Camila).

A fala do outro pai em relação à educação: foi “Pra mim é fundamental. Sem ela não tem como você manter só o mínimo de informação. A maioria das profissões hoje depende da escola” (pai de Alice). E por fim, a fala de uma mãe “Eu acho que é muito importante, muito importante mesmo. Sem estudo hoje, muito mais difícil. Tem que estudar mesmo” (mãe de Vitória).

Daí justifica o investimento dedicado aos estudos dos filhos. Essas famílias também se distanciam das classes populares a partir do que foi colocado na literatura de que estas investem muito pouco na escolarização dos filhos. Para duas das famílias interrogadas os custos com educação são o item que mais onera o orçamento doméstico. Com destaque para uma dessas famílias em que o custo com a mensalidade de três filhos chega a quase R\$2.000,00. Em todas as cinco famílias, não só os filhos pesquisados estudam ou estudaram em escolas privadas, mas toda a prole, o que implica um investimento significativo, ainda mais se somado às despesas adicionais associadas, como uniformes, material escolar, livros didáticos, custos com xérox, transporte, alimentação e eventuais despesas decorrentes do cotidiano escolar. Mesmo no caso de duas famílias que tiveram bolsas integrais e parciais, respectivamente, por determinado período, tal desconto sobre a mensalidade não isentava dos gastos acima referidos. Todas as cinco famílias, em algum momento, investiram em cursos extra-escolares, como o de inglês, muito embora, por opção de todos os cinco jovens, não foi dada continuidade aos mesmos. Observa-se, então, uma convergência dessa estratégia do investimento escolar com o que a literatura apontou como sendo características das classes médias.

Ainda em relação aos investimentos, somente em duas casas não há assinatura de jornais ou revistas. As outras três famílias assinam periódicos como o jornal “O Estado de Minas”, a revista “Istoé” e um jornal local. As duas famílias que não assinam periódicos encontram-se em situações opostas tanto em relação ao nível escolar quanto ao nível sócio-econômico. Enquanto uma tem baixa escolaridade e elevado capital econômico, a outra tem elevada escolaridade e baixo capital econômico.

Temos duas famílias integrantes do grupo com titulação mais elevada que afirmaram ter mais de 50 livros em casa, enquanto as outras três, disseram ter mais de 30. Cabe destacar o caso de uma das famílias, enquadradas no perfil de baixa escolaridade e que afirma ter mais de 30 exemplares em casa. Nessa família, a mãe adquiriu uma enciclopédia, tida como uma das melhores, cujo valor se aproxima a R\$ 3.000,00. No decorrer de quase dois anos, essa senhora pagou as prestações desse investimento. Tal enciclopédia caiu em desuso após um

ano, quando compraram o computador para o filho e atualmente a mesma encontra-se guardada em caixas.

Vale salientar, entretanto, que quatro das cinco famílias mencionaram que atualmente não têm comprado livros para os filhos. Os motivos apresentados foram distintos. Um pai alegou falta de recursos financeiros, “atualmente o investimento é a Internet. Fora disso o dinheiro não tem permitido” (pai de Alice). Aliás, a Internet foi a justificativa de outro pai para não comprar livros. Para esse senhor “(...) hoje, você tem esses arquivos eletrônicos, onde tem um monte deles (livros) (pai de Camila). Da mesma forma, aquela mãe que fez um grande investimento na compra da enciclopédia e percebeu que atualmente tudo o que o filho precisa, ele busca na Internet. Uma quarta mãe disse que não tem costume de comprar livros para as filhas. A mãe que afirmou comprar livros, relatou que o filho não lê.

Chamamos a atenção nesse momento para alguns aspectos relevantes. Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 2006, 2002) defende que entre as estratégias educativas, a mais importante e mais dissimulada é a transmissão doméstica do capital cultural e que essa assegura o mais alto rendimento em termos de resultado escolar. Em outros termos, o conhecimento acumulado em uma família, ou seja, o patrimônio cultural, volume cultural, capital cultural (BOURDIEU, 1984 *in* NOGUEIRA; CATANI, 1998) capital informacional (BRANDÃO; MARTINEZ, 2006) ou ainda, capital escolar (LAHIRE, 1997) seria um dos elementos mais importantes ao bom resultado escolar. No entanto, observando o desempenho escolar dos jovens oriundos das três famílias com alta titulação e partindo do princípio de que a obtenção dos diplomas possuídos pelos pais demandou a posse de volume cultural, somos levados à reflexão de Lahire (1997, p.338) em que é preciso haver disposição e condições favoráveis para que o patrimônio cultural seja “transmitido”. E mais, essa disposição também deve ser bilateral, ou seja, deve estar presente nos dois lados, tanto do “transmissor” quanto do “receptor.”

Assim, trazendo essa reflexão para a realidade dessas três famílias, observamos que o volume cultural¹⁸ das mesmas não propiciou aos seus filhos um desempenho escolar exemplar. Entendendo por exemplar um itinerário escolar sem reprovações, ou até mesmo sem o risco dessas. Ao contrário, na trajetória escolar, não só desses três jovens, mas também de seus irmãos, estão presentes casos de reprovações, recuperações e notas abaixo da média. Cabe ressaltar, no entanto, que não estamos avaliando a capacidade cognitiva desses jovens,

¹⁸ Salientamos que a presente pesquisa não avaliou o volume cultural dessas famílias. Assim não podemos dimensionar o volume de conhecimentos que esses investigados são detentores. Todavia, partimos do princípio de que foi necessário um determinado nível de conhecimento para a obtenção dos títulos acadêmicos.

por que isso foge ao nosso propósito. Apenas construindo reflexões a partir dos resultados escolares apresentados por esses alunos no decorrer do itinerário escolar.

Todavia, apurando o número de reprovações entre as famílias com alta titulação e com baixa titulação, percebemos que a proporção desses acidentes escolares é maior entre esses últimos. Assim, no grupo com alta titulação, temos uma família em que a jovem pesquisada teve uma reprovação e sua irmã também uma; na segunda família, temos uma reprovação para o irmão da jovem pesquisada; e na terceira família, uma reprovação para o aluno pesquisado. Enquanto que no grupo com baixa escolaridade, temos uma família em que o jovem pesquisado tem três reprovações confirmadas e o abandono da série diante da possibilidade de uma quarta reprovação; e na segunda família, temos duas reprovações para a jovem pesquisada e uma reprovação para sua irmã. Esses dados sugerem que embora a titulação acadêmica não tenha proporcionado uma trajetória escolar sem reprovações aos descendentes dessas famílias, se comparada à trajetória desses com a dos jovens oriundos das outras duas famílias, a primeira mostra um rendimento melhor.

Ainda em relação à estratégia do investimento escolar observada nas cinco famílias investigadas, voltamos a Lahire (1997) e ao que esse pensador denomina de “patrimônio cultural morto”. Observando a quantidade de livros que essas famílias declararam possuir em casa, e considerando os relatos desses jovens sobre os hábitos de leitura em que três afirmaram que só fazem leitura de assuntos que os interessam, uma relatou que não tem o hábito de ler e um quinto, disse gostar “mais ou menos” de ler. Esses dados nos levam a pensar se os livros existentes nessas residências são de interesse desses jovens, por que se não, esses exemplares estão “no estado de *letra morta*” (LAHIRE, 1997, p.342). Cabe destacar aquela mãe que disse comprar livros, mas que o filho simplesmente não lê. Será que o filho considera o conteúdo desses livros interessantes a ponto de querer fazer a sua leitura? E mais, será que há por parte desses pais o tempo e a disposição para proporcionar a apropriação desses objetos culturais?

Ao perguntarmos a esses pais se eles gostavam de ler, observamos que as duas famílias com baixa escolaridade responderam que não têm o hábito da leitura. No outro grupo, os pais interrogados relataram que tanto eles quanto os companheiros gostam de ler. Novamente tornamos a referenciar Lahire (1997).

O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros...) (LAHIRE, 1997, p.20).

Ainda em relação à leitura, somente em uma família não há o incentivo para que os filhos leiam, sejam revistas, livros ou jornais. Embora o hábito de leitura não se configure como um ponto forte entre esses jovens, dois deles disseram que, anualmente, fazem a leitura de um a dois livros, enquanto outros dois afirmaram ler de três a quatro livros e um quinto jovem disse não ler nenhum livro. Cabe ressaltar que a leitura desses livros é uma exigência da escola onde esses jovens estudam. Um deles disse, inclusive, que lê somente os resumos, enquanto outra disse ler somente por obrigação.

Ao mesmo tempo, esses adolescentes disseram fazer a leitura de revistas e jornais. Aquele jovem que mencionou não ler nenhum livro por ano, declarou fazer a leitura do jornal “O Estado de Minas”; temos uma jovem que faz a leitura da revista “Istoé”, e um garoto afirmou ler um jornal local. Ressaltamos que esses periódicos são procedentes de assinaturas. Ao que parece o investimento da assinatura de jornais e revistas não tem sido em vão, uma vez que os jovens têm se apropriado dessas leituras. Nas duas casas em que não há assinatura de periódicos, uma adolescente declarou ler revistas (“Capricho”, “Criativa”), enquanto a outra mencionou a leitura de atualidades, sem destacar o meio utilizado.

Outro investimento das cinco famílias que tem sido muito utilizado pelos jovens é o computador, mais precisamente, a Internet. Quatro jovens relataram que a Internet é o passatempo preferido e, inclusive, é o meio pelo qual consultam os assuntos que lhes interessam. Os recursos mais freqüentados são o *msn* e o *orkut*, seguidos dos *sites* de música, de busca.

Três desses jovens disseram gostar de filmes, mas não na TV; somente duas jovens disseram gostar de ir a peças teatrais; os cinco jovens foram unânimes ao dizer que no tempo livre gostam de sair com os amigos para choperias, barzinhos, baladas e festas particulares; da mesma forma, todos afirmaram gostar de ir a *shows*, de cinema e de escutar músicas.

Das cinco famílias, dois pais, detentores de alta escolaridade, mencionaram que costumavam levar seus filhos em bibliotecas quando eles eram menores. Um desses pais ainda revelou que costuma levá-los também a exposições de obras de arte. Entretanto, atualmente, esses jovens declararam que não freqüentam esses ambientes.

Os investimentos mencionados acima como a compra de livros, assinatura de revistas e ou jornais, a ida a ambientes como bibliotecas, se enquadram, em certa medida, ao que Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 2006) denomina como boa vontade cultural. Esse mecanismo pode ser entendido como a aceitação da cultura legítima e o esforço em adquiri-la, numa tentativa de suprir o reduzido volume de capital cultural. Segundo o teórico francês, essa

estratégia seria mais perceptível em famílias de origem popular. Considerando que as famílias investigadas afirmaram ser originárias de famílias populares, temos aqui outra convergência quanto ao uso dessa estratégia pelos nossos investigados.

Os hábitos culturais desses jovens nos remetem a pensar nas reflexões de Setton (2005), Ortiz (*apud* BRANDÃO; CARVALHO; CAZELLI, 2005), Almeida (*apud* CUNHA, 2007), para citar apenas alguns. Esses autores, cada um a seu modo, fazem considerações a respeito da diversidade cultural do mundo contemporâneo. As novas tecnologias fizeram emergir outras possibilidades culturais que se distanciam, em certa medida, do que é considerada uma cultura erudita. Observando os gostos desses adolescentes percebe-se esse distanciamento. Todavia, não se pode dizer que os jovens pesquisados não estejam ampliando o volume cultural e adquirindo informações que integram esses jovens ao mundo contemporâneo.

Quanto à socialização familiar, tanto os jovens quanto os pais entrevistados disseram que a vida em família é tranqüila. Alguns pais não descartaram, portanto, que existam algumas dificuldades provenientes, principalmente, da divergência entre o modo de pensar dos pais e dos filhos. Esse conflito de gerações cria, em alguns momentos, situações mais conflitantes, como acontecem entre Gustavo e seu pai que, não aceita o linguajar do filho, com gírias e modismos. Esse senhor considera essa forma de se comunicar do filho como uma falta de respeito. Ou no caso do pai de Alice que considera que sua filha fala muito alto por uma necessidade de auto-afirmação. Entretanto, para esse pai é necessário impor limites que devem ser respeitados enquanto ela estiver morando com eles. A mãe de Vitória acredita que a filha precisa ser orientada constantemente pelos pais, porque com 17 anos, a jovem ainda não tem maturidade para fazer certas escolhas. Ou no caso da mãe do adolescente de 14 anos que briga muito com o jovem porque ele simplesmente não quer estudar. E ainda, o pai de uma jovem que também mencionou esse dilema entre o que os pais orientam e o que os filhos acatam. Para esse senhor, no entanto, cada filho deve arcar com os resultados das escolhas que faz.

Das cinco famílias, em quatro nos foi revelado que é a mãe a pessoa quem está à frente da escolarização dos filhos. Incluímos, nesse percentual, um dos pais que participou da entrevista e que afirmou que por questão de tempo não pode ser tão atuante quanto à esposa. O outro pai que também participou da entrevista, disse querer acreditar que tanto ele quanto a esposa tenham a mesma participação. E, mediante a conversa que tivemos com sua filha, percebemos que sua presença é bem marcante, às vezes, até mais do que a da mãe da garota. Segundo a jovem, o pai é bravo e “é mais de falar enquanto a mãe é mais de consolar” (fala de

Camila). Não estar à frente dos estudos dos filhos não significa, portanto, não se preocupar. De acordo com três dos cinco entrevistados, a preocupação da mãe e do pai é igual.

Interessante que as duas mães que disseram ser mais preocupadas que seus maridos pertencem ao grupo da baixa escolaridade, ou seja, daqueles que não devem aos estudos a posição social que hoje ocupam. Nessas famílias, somente um dos pais atingiu a 8ª série, porém não a concluiu, enquanto os outros três, fizeram até a 4ª série do Ensino Fundamental. Os pais são proprietários do próprio empreendimento (comércio e prestação de serviços). Esse fato sugere que a preocupação menor desses senhores em relação aos estudos dos filhos está relacionada ao fato de não terem precisado de um diploma escolar para as suas conquistas. O que não significa, no entanto, que esses senhores não queiram que seus filhos façam um curso superior. Segundo o relato das duas mães, esse é o desejo de toda a família.

Quanto ao horário de estudos dos filhos, percebemos que em todas as famílias, a autonomia que esses jovens foram adquirindo com a idade fez com que as “normas” estipuladas ou combinadas fossem perdendo espaço. Apesar de colocarem horários para os estudos, quatro dos pais investigados disseram que não são muito rigorosos. Essa postura, porém, se torna mais “ferrenha” quando as notas escolares começam a cair. Temos uma mãe que relatou estipular horário para o filho estudar, porém, ele “não cumpre, não cumpre mesmo. Essa idade é terrível (...) ele enrola, enrola” (mãe de Francisco). Vale ressaltar que, esse jovem tem 14 anos. Esta senhora trabalha o dia inteiro e diz que o filho aproveita a sua ausência para não cumprir o que foi estabelecido. A seu ver, deveria ser mais rigorosa com o filho e, por isso, declarou “deixo a desejar”. Daí observa-se que, enquanto essa senhora, de certa forma, se culpa pelo fato do filho não estudar, outros três investigados já colocaram que o pai pode exigir, estipular, mas se o filho não quiser cumprir... “Uma coisa é o pai querer fazer uma coisa, a outra é o filho querer fazer” (pai de Camila). Desse modo, esses pais conferem aos filhos uma parcela da responsabilidade pelo ato de estudar. Essa postura desses pais pode estar relacionada às idades dos filhos que têm entre 16 e 18 anos. Dos cinco pais investigados, quatro relataram já ter brigado ou punido (proibindo passeios, limitando o tempo na TV e na Internet, aumentando o tempo dedicado aos estudos) os filhos por terem tirado notas baixas.

No que se refere ao dever de casa, três entrevistados disseram que perguntavam aos filhos, quando estes eram menores, se havia dever; outro disse que às vezes conferia o dever; enquanto outro disse que não confere “de jeito nenhum”, porque as notas dos filhos vão mostrar se estes estão ou não estudando. Em todas as cinco famílias, o rendimento desses

filhos é acompanhado através das notas (bimestrais ou trimestrais), da conversa com o próprio filho, das provas, e também através de visitas à escola.

Quanto às reuniões de pais, um entrevistado mencionou que não tem o hábito de freqüentá-las, mas que procura a escola quando sente que há necessidade. Outro pai afirmou que costumava freqüentar as reuniões, porém nos últimos anos ele e a esposa não têm ido. E três mães afirmaram que sempre vão às reuniões de pais. Percebemos uma contradição na fala de uma dessas mães. Primeiramente ela afirmou freqüentar todas as reuniões das filhas, mas em outro momento, relatou não ter ido à escola de uma das filhas que cursava o 1º ano do Ensino Médio (seja em reuniões ou para procurar professores e diretor) no decorrer do ano anterior. Ao que parece a freqüência às reuniões escolares pode ter sido mais marcante enquanto os filhos estavam no Ensino Fundamental

Dado interessante foi percebido em relação ao questionamento das decisões escolares. No decorrer da entrevista, observou-se que os pais com alta escolaridade também são detentores de um saber escolar. Assim, são capazes de avaliar o funcionamento, as diretrizes adotadas na escola, a metodologia utilizada pelos professores, o desempenho do corpo docente, enfim, são portadores de um capital informacional que lhes possibilita contestar as decisões escolares. Cabe ainda mencionar que dois desses pais são professores e uma mãe já trabalhou na área educacional. Mas, apesar do capital informacional, esses pais relataram que não costumam questionar muito as decisões escolares.

A fala de um desses pais, foi “Eu não sou de muito questionamento. Às vezes, às vezes, dependendo da notícia que meus filhos me dão, eu vou” (pai de Camila). Ao mesmo tempo, quando pedimos para avaliar a escola privada confessionnal, este senhor disse que considera o ensino bom, mas tem um fator que ele não concorda e inclusive já comentou com o coordenador.

Eu questiono muito. Acho que eles deveriam investir um pouquinho mais em preparar os alunos, no 1º, 2º e 3º colegial para enfrentar de cara o Vestibular. Eles não fazem esse enfoque pré-vestibular. Preparam bem, bem mesmo, mas não dão as técnicas, as condições, entendeu? ‘Olha, tem que ter calma, comece pelas questões mais fáceis, depois...’ Quer dizer, eles não têm a tradição de preparar a criança para chegar lá na hora. (...) O ensino de base é muito bom (pai de Camila).

Ainda em relação às decisões escolares, um pai relatou que não as questiona, por que

(...) como eu acompanho ela desde pequena, então eu sei o que ela não está conseguindo. A nota que não está vindo é por que ela não se desempenhou como deveria. Então, para eu cobrar de um professor ela deveria ser uma ótima aluna. Não dá para eu chegar lá e dizer assim – o professor não está fazendo isso quando ela não está agindo como deveria (pai de Alice).

Mas, ao avaliar o referido estabelecimento, disse que

Eu acho que é uma escola que ta se formando, ta se fazendo escola ainda. De quando a Alice entrou para cá, a escola vem aprimorando, se organizando melhor para ensinar. Com isso ela tem crescido. Mas tem algumas coisas que precisam melhorar” (pai de Alice).

Este senhor aponta, por exemplo, a divergência metodológica entre professores, “alguns professores ficam muito livres para fazer o que bem quer. Então com essa liberdade de ensinar, algumas coisas não são atendidas.” Esse pai também menciona que a adoção de algumas metodologias de ensino não foi realizada da forma mais adequada, causando defasagem nos alunos. E por fim, aponta o método de ensino adotado no 3º ano do Ensino Médio. Este senhor considera que para os alunos que vinham de um ritmo diferente, foi “massacrante”.

Outro investigado afirmou gostar da escola privada confessional, mas “tem algumas coisas que deixa a desejar” (mãe de Francisco), como o fato de nem todos os professores serem formados na área em que lecionam.

Desse modo, embora esses três pais tenham relatado que não são muito de questionar as decisões escolares, percebe-se que, mesmo de modo esporádico, há esse questionamento. E embora nem todos os pais frequentem as reuniões, esses procuram os professores dos filhos ou o coordenador da escola quando sentem que há essa necessidade. Tendência semelhante foi observada nas frações intelectualizadas das classes médias francesas (NOGUEIRA,1991).

Nogueira (1991) se refere também às pesquisas que apontam uma postura contrária daquela acima mencionada entre as frações menos intelectualizadas das classes médias. Estas não questionam as ações ou decisões da escola, assim como, mantêm com a escola e com os professores um contato bem restrito. Observamos, contudo, uma postura diversa entre as mães investigadas com baixa escolaridade. Entre essas, destacamos uma senhora que afirmou procurar sempre a escola, ir a todas as reuniões, além de questionar as decisões escolares. “A gente questiona, questiona, a gente vai vê, não resolve nada. Tanto com o coordenador quanto com a coordenadora. Parece que é só pra ta lá, não resolve nada”(mãe de Gustavo).

Não temos elementos suficientes para avaliar, dimensionar ou até mesmo quantificar os questionamentos dessa senhora, mas o fato de procurar a escola, o coordenador, os professores do filho, demonstra uma postura diferenciada à apontada nas pesquisas sobre as frações menos intelectualizadas das classes médias. Cabe mencionar, que essa senhora possui baixa escolaridade (4º ano do Ensino Fundamental) e um volume reduzido de capital econômico (5 a 10 salários mínimos) se comparado às outras três famílias (10 a 20 salários mínimos). Esses dois elementos por si só a aproximariam das frações das classes populares, no entanto, percebemos características nessa senhora que a distanciam, de certa forma, das frações mencionadas.

Embora não tenha o capital informacional ou escolar que a formação acadêmica proporcionou aos outros pais acima referidos, essa senhora demonstra um interesse em “construir” esse capital. Sua conduta condiz com a já mencionada “boa vontade cultural” e também com o que os autores ingleses Ball, Gewirts, Bowe (*apud* NOGUEIRA, 1998) denominam de “*semi-skilled choosers*”. Uma aspiração em conhecer a “organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos)”, mas, sobretudo, compreender as “hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.22).

Observando a postura dessa senhora, detectamos o seu empenho em conhecer as universidades ou faculdades que oferecem o curso que o filho escolheu. O seu interesse perpassava desde questões como a cidade onde se localizavam esses estabelecimentos, o custo de vida nesse município, valor da mensalidade, no caso das particulares. Mas também se os cursos são bem conceituados, se as pessoas que se formam têm um retorno financeiro, ou seja, se conseguem trabalhar imediatamente devido ao prestígio do curso. Essa mãe até aprendeu como se olha no *site* do MEC se a faculdade é reconhecida por esse órgão. No decorrer da entrevista, essa senhora nos questionou algumas vezes sobre uma ou outra faculdade, se sabíamos se era bem conceituada e até mesmo nos pediu para aconselhar seu filho, opinar sobre o que esse deveria escolher. A Internet também é um veículo onde mãe e filho, buscam informações sobre as faculdades. Assim, eles vão recolhendo o máximo de informações para que possam fazer a escolha mais rentável.

O empenho dessa mãe em “construir” um capital de informações escolares que lhe propicie efetuar uma boa escolha embasada, em certa medida, na opinião de terceiros, está certamente associado à sua aspiração de mobilidade social. Ao que parece, essa senhora deposita muita esperança de que o diploma de curso superior proporcione ao filho um futuro

melhor do que o que a ela e seu esposo, puderam desfrutar. E para isso, investem todas as “fichas” nesse sonho. “É um sonho nosso que ele vá para faculdade, faça um curso superior, tenha uma profissão que lhe dê um futuro melhor” (mãe de Gustavo).

Aliás, cabe destacar que esse sonho é compartilhado por todos os pais investigados, sem exceção. Todos querem seus filhos formados na faculdade e para tanto esses pais têm investido nos estudos dos filhos. Às vezes, até mesmo, renunciando a alguns prazeres, a alguns sonhos, tudo em nome do futuro escolar dos filhos.

(...) é o homem do prazer e do presente adiados que serão vividos mais tarde “quando houver tempo”, “quando tudo estiver pago”, “quando terminar os estudos”, “quando as crianças estiverem crescidas” ou “quando estiver aposentado”. (BOURDIEU, 1974 *in* NOGUEIRA CATANI, 1998, p.103).

Daí percebemos que em algumas das famílias investigadas, umas mais, outras menos, a tendência que Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 2006) chama de “ascetismo” e que Zeroulou (1998 *apud* NOGUEIRA, 2006) denomina de “ética do sacrifício”. De uma forma geral, nada mais é do que renunciar aos próprios projetos em razão da escolarização dos filhos. Três das cinco famílias responderam enfaticamente que fazem e já fizeram sacrifícios em nome dos estudos dos filhos. Os dois outros investigados disseram que “achavam que sim”, o que sugere que talvez o “sacrifício” não tenha sido tão marcante a ponto de ser preservado na memória.

Perguntamos aos pais se consideravam seus filhos “bons alunos” e três afirmaram que não. Os outros dois consideram que os filhos são inteligentes, mas não gostam de estudar. Agora, quando a pergunta foi o que entendem como “um bom aluno”, percebemos que quatro entrevistados incluem nas qualidades que um “bom aluno” deve ter, aspectos como “disciplina”, “respeito pelos professores e pelos colegas”, “dedicação”, “prestar atenção”, “interesse”, “fazer revisão da matéria”. Um quinto entrevistado respondeu de uma forma mais ampla, argumentando que ser um bom aluno é

Um homem e uma mulher que é responsável por todas as suas atitudes. É uma pessoa que faz a diferença, não a mesmice que ta por ai. O que eu chamo de diferença, você ser um profissional correto, você ser um pai e uma mãe correto. (...) Então um bom profissional, um bom aluno é aquele que faz as coisas diferentes de muitos, faz bem feito qualquer coisa que faz (pai de Camila).

Quatro desses jovens disseram que gostam “mais ou menos” de estudar. A única jovem que afirmou gostar declarou também que depende muito da disciplina. Aliás, essa fala é recorrente entre os cinco adolescentes. Estes afirmaram que dependendo da disciplina eles se interessam. Assim, observa-se que a relação interesse/assunto percebida no hábito da leitura se repete também no item estudos.

Todos os adolescentes afirmaram estudarem sozinhos. Enquanto dois têm um lugar certo para estudar, os outros não se prendem a um ambiente específico. Apesar desses jovens não gostarem muito de estudar, todos afirmaram que gostam de ir para a escola. Um desses jovens afirmou ir à escola só para conversar com seus colegas. Conforme relataram, todos os cinco participam da aula, fazendo questionamentos quando não compreendem a matéria.

Em relação às matérias, dois afirmaram ter dificuldades em português; uma apontou ter problemas com química e física; para outra jovem o problema é matemática; e, uma quinta adolescente mencionou o inglês.

O recurso ao professor particular foi outra estratégia utilizada pelos cinco jovens e sempre a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Na fase anterior, ou seja, da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, com exceção de uma jovem que foi reprovada na 2ª série do Ensino Fundamental, os outros adolescentes afirmaram não terem enfrentado problemas de aprendizagem nesse período. Assim, quando esses adolescentes se viam diante de uma disciplina a qual não conseguiam entender, optavam por uma ajuda extra.

As cinco famílias investigadas observaram que a preocupação com os estudos dos filhos vai aumentando na proporção em que estes vão passando de fase. Assim, os quatro pais investigados que já têm filhos no Ensino Médio apontam que nessa fase a preocupação é maior devido à proximidade do Vestibular. Esse aspecto evidencia, mais uma vez, o desejo desses pais de ver os filhos formados em um curso superior.

Nogueira (2007, p.132) observa o aumento da preocupação, na medida em que o filho vai avançando no percurso escolar, em relação à estratégia da escolha do estabelecimento escolar. Segundo essa autora “à medida que se avança na carreira escolar (isto é, de escola elementar ao ensino médio), as razões de ordem prática têm sua importância diminuída” (NOGUEIRA, 2007, p.132).

Isso nos leva à outra estratégia utilizada pelas cinco famílias: a escolha do estabelecimento escolar para os filhos. Em todos os cinco casos, a escolha pela instituição privada confessional partiu dos pais, até mesmo no caso de uma jovem que ingressou na instituição nos últimos anos do Ensino Fundamental. A qualidade foi o item apontado por todos os pesquisados como sendo o elemento que orientou na definição pelo referido

estabelecimento. Temos aqui um dado que aproxima essas famílias ao que tem sido discutido em relação à escolha do estabelecimento de ensino. O que as pesquisas têm demonstrado é que a preferência das classes médias, frações menos e mais intelectualizadas é por escolas privadas. (Nogueira, 1998, 2007). Com exceção da jovem que só ingressou nesse estabelecimento na 7ª série oriunda de uma escola pública, os outros entraram muito jovens nessa instituição. As idades variam dos 2 aos 8 anos.

Observamos uma semelhança de postura nas famílias em que os pais são professores. Nessas casas, os filhos só ingressaram na escola a partir dos 6 anos de idade, pois a família considerou desnecessário o filho entrar para a escola antes disso. Um pai afirmou que se a família é bem estruturada, é melhor para a criança que fique em casa brincando. Já o outro considerou que com a mãe sendo professora, os filhos poderiam ter o mesmo aprendizado que teriam em uma escolinha infantil.

Entretanto, vale ressaltar que, em duas famílias houve outro fator importante que, de certa forma, pode ter motivado o ingresso dos filhos no estabelecimento: a bolsa de estudos. Dois jovens foram contemplados com bolsa integral até a entrada na 5ª série quando, essa foi reduzida para 80% em um caso e 50% no outro. Ao perguntarmos a essas famílias se teriam matriculado os filhos nessa escola, caso não tivessem recebido bolsa, uma mãe respondeu que, mesmo que não tivesse a bolsa, a família teria feito um sacrifício e teria colocado o filho nessa escola. A outra família não soube responder a esse questionamento, dizendo que tudo dependeria do contexto e que nunca havia pensado sobre isso.

Ainda em relação à escolha da escola para os filhos, Nogueira (2007, p.132) assinala um aspecto interessante sobre tal estratégia. A pesquisadora observou no público que pesquisou que excetuando a pré-escola, a opção “qualidade de ensino” é tida como o principal critério de escolha em todos os níveis de escolaridade. Associados a esse fator, podem estar alguns elementos secundários como questões de ordem prática (distância, horário, mensalidade) ou pedagógicas (inovações pedagógicas, disciplina). Aliás, também observamos o mesmo em relação aos nossos investigados.

Retomamos a observação de Nogueira (2007) mencionada anteriormente, de que a escolha da escola vai ficando mais rigorosa na fase do Ensino Médio. Percebemos essa postura em um dos nossos investigados que transferiu a filha da escola privada confessional para outra escola privada laica, por considerar que essa nova instituição prepara melhor o aluno para as provas do vestibular.

Todos os jovens responderam que foram matriculados na escola privada confessional devido à qualidade do ensino. No momento de avaliar a escola, dois adolescentes

consideraram que é uma “boa” escola, enquanto uma considerou “regular”, e outros dois consideraram que é “ótima”. Somente um jovem considerou a relação com os professores dessa instituição como “ótima”, enquanto que os outros adolescentes afirmaram que é “boa”.

Cabe destacar que o estabelecimento escolar no qual esses cinco jovens estudaram e utilizaram os atalhos é considerada não somente na cidade de Ouro Preto, mas, também nas localidades vizinhas como um dos melhores estabelecimentos escolares da região. A tradição e o prestígio atribuídos a esse estabelecimento podem ser justificados pelo tempo de funcionamento somado ao fato de ser confessional. Por muito tempo, essa instituição se configurou como a única opção dentro da referida cidade, para aqueles pais que optassem em colocar o filho em uma escola particular. A escola privada confessional se assemelha ao que Carvalho (2006) denomina de “empreendimentos institucionais”, ou seja, escolas confessionais tradicionais que possuem uma instituição religiosa como mantenedora. Questionamos aos cinco pais entrevistados se ter um filho matriculado nessa instituição agregava *status* à família e os cinco responderam positivamente. No entanto, três desses interrogados complementaram dizendo que sabem que algumas pessoas vêem como um sinal de *status* ter um filho estudando na escola privada confessional, mas que eles não compartilham dessa opinião.

Nogueira (2007, p.134) menciona uma prática, nomeada por essa pesquisadora como estratégia do “treineiro”, na qual, o jovem presta o exame vestibular antes mesmo da conclusão do Ensino Médio. A pesquisadora observou essa estratégia entre estudantes provenientes das classes médias intelectualizadas. Apontamos entre os adolescentes que pesquisamos, uma jovem que utilizou desse expediente no meio do 3º ano. A justificativa dessa garota para a antecipação muito se assemelha com as declaradas na pesquisa de Nogueira (2007) e, conforme essa autora assinala

não são propriamente surpreendentes e provavelmente seriam encontradas em outros meios sociais: dar um balanço em seus conhecimentos, avaliar seu desempenho, conhecer os procedimentos das provas (NOGUEIRA, 2007, p.134).

Deixamos por último uma estratégia utilizada pelas cinco famílias e que chamou a nossa atenção, merecendo inclusive a realização da presente pesquisa. A partir das primeiras informações recebidas sobre o uso desse mecanismo, entendemos que esse era um “atalho”. Afinal, sua utilização tinha como propósito encontrar uma saída mais rápida para uma situação que exigiria, pelo menos, mais um ano para ser resolvida, a reprovação escolar. No

entanto, após serem analisadas as entrevistas, observamos que há na sua forma de utilização diferenças interessantes que nos permitiram formar dois grupos.

Temos o grupo que utilizou o atalho quando se viu diante do risco da reprovação, o que ocorre geralmente no mês de setembro, quando saem as notas do 2º trimestre. O receio de não conseguir recuperar a nota para ser aprovado leva esse aluno a pedir transferência para uma escola pública, imaginando que nesse estabelecimento ele conseguirá a promoção mais facilmente. Após atingir o objetivo, ou seja, após conseguir ser promovido para a série seguinte, esse jovem retorna à escola de origem no ano subsequente, onde continua sua trajetória escolar. Denominamos essa prática de “atalho da transferência pendular” e esta foi utilizada por dois dos jovens pesquisados.

É preciso observar alguns aspectos interessantes sobre esses dois jovens. Considerando a idade e a série em que esse atalho foi utilizado, temos um jovem com 13 anos e que provavelmente seria reprovado na 6ª série caso continuasse na escola privada confessional. A partir de um conselho do coordenador desse estabelecimento, a mãe transferiu o filho para uma escola pública para que o jovem não fosse reprovado. Após ter sido aprovado, esse jovem permanece no estabelecimento no ano subsequente, até que, por uma decisão da mãe, ele retorna à escola de origem.

Do outro lado, temos uma jovem com 15 anos e que se viu diante do risco de uma reprovação no 1º ano do Ensino Médio. Por uma iniciativa própria, essa jovem chamou uma colega para juntas irem para uma escola pública. Mesmo diante da resistência dos pais, essa adolescente assumiu sua vontade e pediu a transferência para outra escola e também por vontade própria, decidiu voltar à escola de origem no ano seguinte.

Podemos destacar como elementos convergentes entre os dois jovens que utilizaram a transferência pendular: as transferências ocorreram porque provavelmente esses alunos seriam reprovados caso continuassem na escola privada confessional, ambas foram solicitadas no mês de setembro, após a liberação das notas na escola privada confessional. E ainda, os dois alunos optaram por escolas públicas da rede estadual. Apesar dos dois jovens e seus familiares terem mencionado que a escolha da escola pública foi baseada no item qualidade do ensino, consideramos que esse aspecto foi importante para se fazer uma escolha entre uma das escolas públicas, mas o que realmente esses jovens e suas famílias buscavam era uma escola onde os alunos pudessem ter mais chances de serem aprovados, ou seja, que fosse mais “fácil” do que a escola privada confessional.

Vale lembrar os depoimentos desses alunos de que não sentiram dificuldades no que concerne ao conteúdo lecionado nessas instituições. Vale destacar ainda outro aspecto das

escolas públicas estaduais (rede de ensino utilizada por esses jovens) que têm atraído esses alunos: as possibilidades de recuperação das notas. Assim, mesmo que esses jovens viessem a perder média em alguma disciplina, as chances para recuperá-las são maiores nesses estabelecimentos.

Além de terem sido transferidos para os estabelecimentos públicos considerados como os melhores dentro da rede pública de ensino da referida cidade, podemos apontar ainda alguns elementos convergentes entre esses dois jovens: a curta permanência nas instituições, cerca de três meses; não terem enfrentado dificuldades de aprendizagem e terem sido aprovados; iniciarem seus estudos no ano seguinte, nesse mesmo estabelecimento público quando, então, retornam à escola de origem.

A razão apontada para o retorno à escola de origem, ou seja, para a escola privada confessional, também é um elemento comum entre esses dois adolescentes. Para a garota, cuja transferência partiu de uma iniciativa própria, assim como o seu retorno à escola de origem, a razão para sua volta foi “(...) Depois eu não quis mais. Depois eu vi que não era aquilo que eu queria. (...) eu queria uma coisa mais organizada, que me desse uma base melhor” (fala de Alice). Esse depoimento sugere que apesar dessa jovem ter utilizado o atalho para evitar uma “possível” reprovação, ela também percebeu que sua permanência na instituição pública comprometeria seu plano de ingressar em um curso superior. Relembrando a leitura que o pai desta jovem fez dessa atitude da filha temos: “ficou como uma experiência, numa tentativa de direcionar a vida escolar dela dentro de uma visão bem utilitarista, prática, que era só passar de ano, não era aprender (...)” (pai de Alice). Ou seja, o atalho da transferência para a escola pública foi útil enquanto um meio para solucionar rapidamente um problema escolar, mas não poderia fazer parte da sua trajetória escolar de forma permanente. A qualidade do ensino anteriormente citada como um dos fatores para a escolha da escola pública poderia comprometer a concretização dos planos dessa jovem que é ingressar na universidade federal.

Quanto ao outro aluno que também utilizou o atalho da transferência pendular, a decisão do retorno à escola privada confessional partiu de sua mãe. Essa senhora alegou que o ensino na escola pública era “fraco”. Esse fator somado aos problemas que o filho enfrentou com uma das professoras foram as causas para o retorno do jovem à escola privada confessional. Essa senhora formulou algumas críticas à escola pública, ou melhor, ao sistema público de ensino no que tange à qualificação do corpo docente, à qualidade do ensino e à demora na contratação de novos professores para substituição daqueles que se afastam (férias prêmios, licença médica, etc.).

Um segundo grupo foi formado por aqueles alunos que utilizaram o atalho ao final do ano letivo, quando a reprovação não era simplesmente um risco como no caso anterior, mas uma evidência. Assim, diante da reprovação, esses alunos recorrem ao supletivo onde têm a chance de driblar tal situação. Dependendo dos resultados que esse aluno obtiver nas provas do supletivo, em pouco tempo o incidente da repetência é driblado e o jovem segue em frente seu percurso escolar. Chamamos nesta pesquisa, essa estratégia de “atalho supletivo” e o mesmo foi utilizado por três adolescentes.

Ressaltamos que apesar de termos dado o mesmo nome à estratégia utilizada por esses três jovens, verificamos uma diferença entre o mecanismo utilizado duas vezes por um desses adolescentes e o que as outras duas garotas utilizaram. Os três alunos recorreram às escolas CESEC que oferecem curso Supletivo, modalidade utilizada pelo primeiro jovem e Aproveitamentos de Estudos, feito pelas duas adolescentes.

As duas adolescentes de 16 e 17 anos, reprovadas na 8ª série da escola privada confessional¹⁹ procuraram as escolas credenciadas a oferecer a modalidade Aproveitamento de Estudos. Nesses estabelecimentos fizeram provas somente das disciplinas em que foram reprovadas. Após a realização dos exames, as jovens receberam o Certificado de Conclusão da 8ª série.

O outro jovem não pode fazer o Aproveitamento de Estudos, uma vez que era preciso estar no último ano do ciclo (8ª série do Ensino Fundamental ou 3º ano Ensino Médio). Como estava na 7ª série quando procurou o CESEC, esse jovem precisou fazer provas de todas as disciplinas. Após a realização dessas, recebeu Certificado de Conclusão da 8ª série. Em 2008, quando voltou a recorrer ao Supletivo, esse jovem não havia sido reprovado. Ao perceber que não conseguiria ter notas para a aprovação, esse aluno abandonou o curso e iniciou o Supletivo para concluir o Ensino Médio.

No caso desses três jovens, o que há de semelhante é o fato de terem utilizado o “atalho Supletivo” na fase do Ensino Fundamental, um na 7ª série e as outras duas na 8ª série após a evidência da reprovação. Temos uma mãe aconselhada pelo coordenador da escola privada confessional a procurar a Superintendência Regional de Ensino para buscar uma alternativa para que o jovem não precise refazer a 7ª série pela terceira vez. Temos uma jovem que teve a iniciativa de fazer o curso e obteve o apoio dos pais; e, por fim, outra adolescente que com o incentivo do pai, procurou essa alternativa. Observa-se que esse mecanismo foi utilizado com

¹⁹ Essas jovens estudavam na mesma turma de 8ª série da escola privada confessional quando foram reprovadas. Como fizeram o curso em cidades diferentes, uma não sabia que a outra também havia feito. Só ficaram sabendo tempos depois, quando se encontraram.

o apoio dos pais e teve como objetivo não atrasar ainda mais o itinerário escolar dos filhos, uma vez que esses três alunos têm no currículo escolar pelo menos uma ocorrência de reprovação. Ao serem questionados sobre a utilização desse atalho, esses pais argumentaram que foi positivo, uma vez que os filhos não precisariam permanecer mais um ano na mesma série. De uma forma geral, a repetência escolar implica além do prejuízo material (investimento em livros, cadernos, uniformes, entre outros materiais escolares, transporte, alimentação) um prejuízo do tempo, ou seja, o jovem repetente vai atrasar seu ingresso no curso superior e, conseqüentemente, o seu ingresso no mercado de trabalho.

Outra semelhança é que após a utilização do atalho e da conclusão da 8ª série, os três alunos iniciaram o Ensino Médio em uma escola privada laica da referida cidade. Segundo declararam não quiseram permanecer na escola privada confessional. Esses três jovens foram unânimes ao mencionarem que na nova escola os professores eram mais “jovens” e explicavam a matéria de uma forma mais “descontraída” o que facilitava o aprendizado. Uma jovem ainda complementou dizendo que na referida instituição havia mais liberdade para os alunos se expressarem ao contrário do que acontecia na escola privada confessional. E mais, essa garota ainda considera que as normas da escola confessional são muito rígidas.

Após a realização das entrevistas com pais e alunos, não foi possível estabelecer um novo contato com o coordenador²⁰ da escola privada confessional. Esse profissional poderia nos informar se esse estabelecimento tem conhecimento do uso desses atalhos por parte dos alunos. Se em alguns casos, como vimos, a iniciativa de aconselhar os pais a utilizarem tais estratégias partiu desse profissional, não se sabe, contudo, a dimensão que o uso desse mecanismo tomou. Assim, ficamos sem respostas para algumas perguntas que nos ajudariam a compreender melhor essa prática.

Na utilização da estratégia do atalho pelos cinco jovens, percebe-se que apesar de modalidades diferentes, estes adolescentes e suas famílias queriam evitar a reprovação e as conseqüências desse incidente na carreira escolar, principalmente, nos dois casos dos alunos que haviam sido reprovados no ano anterior. Diante da evidência de mais uma reprovação e da possibilidade de driblar esse quadro, as famílias apóiam ou tomam a iniciativa de procurar essa alternativa. Todavia, com exceção do jovem que optou por fazer o supletivo do Ensino Médio, os outros quatro jovens não permanecem utilizando o atalho. Ou seja, usaram o mecanismo como uma medida paliativa, porém não o adotaram como uma prática permanente. Em outros termos, continuar estudando em uma escola pública estadual ou fazer

²⁰ Nesse momento da pesquisa, esse coordenador não trabalhava mais na escola privada confessional e as outras coordenadoras se recusaram a participar da pesquisa.

o supletivo do Ensino Médio são atitudes que poderiam ameaçar o projeto de ingressar em um curso superior, pelo menos nos cursos e universidades federais almejadas.

A estratégia do atalho também evidencia uma característica percebida em todas as famílias: um desejo de ver os filhos concluindo um curso superior. Para tanto, esses pais têm direcionado seus esforços materiais e sua atenção. Assim, podemos dizer que mais que um desejo, o que percebemos é um projeto no qual as famílias se empenham e trabalham para que ele se concretize.

Até mesmo no caso de um desses jovens cujo ingresso na escola privada confessional foi possibilitado pela aquisição de uma bolsa integral até o final do Ensino Fundamental II. Questionada se teria colocado o filho na referida escola, a mãe desse jovem respondeu que faria um sacrifício para manter o filho no estabelecimento. Apesar dessa afirmativa levantamos uma dúvida quanto à matrícula e manutenção do jovem naquela instituição, haja vista que naquele momento a mãe trabalhava como empregada doméstica. Nesse caso, talvez não houvesse um projeto inicialmente definido, entretanto, esse foi se construindo a partir daquele momento e se tornando mais consistente na medida em que o filho avançava os níveis de ensino, utilizando a seu favor os atalhos mencionados.

Assim, observamos nas cinco famílias pesquisadas um pensamento positivo, em relação à chegada de seus filhos ao curso superior. O projeto desses pais é compartilhado pelos jovens. Todos declararam que faz parte dos seus planos o ingresso na faculdade, embora, alguns não tenham definido ainda um curso ou uma área específica. Para que esse projeto se realize vemos que essas famílias têm feito investimentos materiais. Porém, nem sempre só esses investimentos se fazem suficientes para que tudo corra como havia sido planejado. Ai, esses pais utilizam estratégias diversas, seja de forma consciente ou não.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da conduta das cinco famílias pesquisadas observamos que estas apresentam algumas características que se assemelham com o que as pesquisas têm relacionado às classes médias. Em algumas famílias esses aspectos se fazem mais marcantes, em outras nem tanto, principalmente no que se refere ao uso de estratégias.

Nosso enfoque foi direcionado principalmente ao uso das estratégias escolares pelas classes médias, buscando compreender o que leva uma família a utilizá-las. Percebemos não somente a partir das pesquisas apresentadas como também em nosso público investigado a variedade dessas práticas. Seja o uso do professor particular ou o cursinho de inglês, a realização do exame vestibular ainda no Ensino Médio, a escolha do estabelecimento escolar e até mesmo o uso de atalhos.

Apesar das estratégias serem na/para a escola, ou seja, voltadas para solucionar problemas escolares, o que essas práticas sugerem é que o alcance que se pretende delas é maior. Enquanto no campo educacional o fracasso escolar é reprovação e evasão, de acordo com o depoimento dessas famílias, fracasso escolar é a interrupção dos estudos. E mais ainda, é não chegar a realizar o projeto de fazer uma faculdade, é não ter um diploma. Ora, então o fracasso escolar para essas cinco famílias se torna social, ou seja, é um fracasso social e não escolar.

Nesse sentido, o que motiva o uso das estratégias que essas famílias empreendem na trajetória escolar dos seus filhos vai além do que uma aspiração pelas melhores notas, por uma trajetória sem recuperações e reprovações. Não que essas famílias não desejem isso também. Mas, ao que parece, o que é mais forte é a aspiração de manutenção e/ou ascensão social.

Nesse contexto, a escola tem um papel essencial, uma vez que se configura como o meio com o qual tanto a manutenção quanto a ascensão social poderão ser alcançadas. Em uma “boa” escola o aluno vai potencializar suas chances de ingressar em cursos e universidades mais conceituadas e, conseqüentemente, as possibilidades de realização profissional vão ser maximizadas. Nessa perspectiva, e considerando a realidade brasileira atual, por mais conceituada que a escola (tanto de nível Fundamental quanto de nível Médio) seja, por mais tradição, por maior que seja o investimento da família, se não for dada a continuidade, ou seja, sem uma formação superior, o projeto dificilmente terá êxito.

Evidentemente, não é possível desconsiderar o papel do aluno como uma peça fundamental para que o projeto tenha sucesso. Todo o investimento material e o esforço

dessas famílias em nome desse projeto serão em vão se os filhos não quiserem estudar e não considerarem necessário o esforço que lhes é pedido. Apesar dos jovens interrogados compartilharem o objetivo de ingressar em uma faculdade, a postura que esses demonstraram justifica o uso das estratégias por partes dos pais. No momento em que esses adolescentes não respondem às exigências escolares, entram em cena, as estratégias compensatórias, em outros termos, os atalhos, que agem como uma “última cartada” em um dado momento.

Então, considerando que fracasso escolar para essas famílias esteja relacionado a uma interrupção do percurso escolar, provocada por uma série de reprovações ou pelo abandono e que essa ruptura na trajetória escolar desse jovem o impeça de alcançar uma titulação acadêmica, seja essa técnica ou superior, deduzimos que não há fracasso escolar na trajetória desses jovens, até então. Ao contrário, os recursos que esses jovens utilizaram na sua trajetória escolar, demonstram que o objetivo dos mesmos é dar continuidade à carreira escolar. Talvez utilizando meios mais fáceis e não da forma mais habitual que seria estudando e se dedicando, porém, não vimos nos planos desses jovens nenhum desejo de interromper a vida acadêmica antes de alcançar o projeto que é chegar à faculdade. Se irão passar nos exames vestibulares das melhores universidades públicas ou de faculdades menos conceituadas, se conseguirão realizar-se profissionalmente e socialmente, se responderão aos anseios dos seus pais de manter ou ampliar a condição social de que são portadores, não cabe à Sociologia da Educação responder.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A.M.F.; NOGUEIRA, M.A.; (Orgs.) (2002) **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 222p.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I. (2005) A repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB-2001. 28ª. Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt14267int.rtf>. Acesso em: 20/06/2007

ALVES-MAZZOTTI, A.J. (2003) Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. *In* ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

ANDRADE, K.A. (s/d) Sucesso e Fracasso escolar: determinismo ou escolha. **Revista Eletrônica – Trabalho e Educação em Perspectiva**, n.º 2, NETE – Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação da Fae – UFMG.

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. (2004) O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991- 2002): um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa**, vol.30, n.º 1, p.51-72.

AQUINO, J. A. de. (2000) As teorias da ação social de Coleman e de Bourdieu. **Revista Humanidades e Ciências Sociais**. UECE, vol.2, p.17-29.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. (2005) Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, n.º 1, (3) Jan/Jul 2005 , p.68-80. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf. Acesso em: 10/12/2008.

BOURDIEU, P. (1966) A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In* NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.39-64.

BOURDIEU, P. (1974) Futuro de classe e causalidade do provável. *In* NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.81-126.

BOURDIEU, P. (1979) Os três estados do capital cultural. *In* NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.71-79.

BOURDIEU, P. (1980) O capital social: notas provisórias. *In* NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(orgs.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.65-69.

BOURDIEU, P. (1992) **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRANDÃO, Z. (2000) Desafios do processo de pesquisa sobre a relação de famílias de camadas médias e escola. Pôster apresentado na 23ª. Reunião Anual da ANPED. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1401p.PDF. Acesso em: 20/06/2007.

BRANDÃO, Z. (2005) Clima escolar: notas de campo de três visitas a escolas. Boletim SOCED, PUC-Rio, n.º 2, p.1-19. Disponível em: <http://www.soced.pro.br>. Acesso em: 20/06/2007.

BRANDÃO, Z. (2006) A produção das elites escolares. *Educação On line* - PUC-Rio, n.º 2. Disponível em: <http://www.soced.pro.br>. Acesso em: 20/06/2007.

BRANDÃO, Z.; ALTMANN, H. (2005) Algumas hipóteses sobre a transformação do *habitus*. Boletim SOCED, PUC-Rio, n.º 1, p.1-2. Disponível em: <http://www.soced.pro.br>. Acesso em: 20/06/2007.

BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C.; CAZELLI, S. (2005) A elite docente na produção da qualidade de ensino. Boletim SOCED, PUC-Rio, n.º1, p.1-19. Disponível em: <http://www.soced.pro.br>. Acesso em: 20/06/2007.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. (2003) Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.º. 83, p.509-526.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de. (2005) A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de pesquisa**, vol.35, n.º 126, São Paulo: Set/Dez 2005.

BRANDÃO, Z.; MARTINEZ, M.E. (2006) Elites escolares e Capital cultural. Boletim SOCED, PUC-Rio, n.º 3. Disponível em: <http://www.soced.pro.br>. Acesso em: 20/06/2007.

BRANDÃO, Z.; VARGAS, H. (2006) Escola Alternativa. Boletim SOCED, PUC-Rio, n.º 3. Disponível em: <http://www.soced.pro.br>. Acesso em: 20/06/2007.

CALDAS, R.F.L. (2005) Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Revista Psicologia, Teoria e Prática**, vol. 7, p.21-33.

CARVALHO, C.P.de. (2005) Entre as Promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do Ensino Fundamental à Universidade. Boletim SOCED, PUC-Rio, n.º 2. Disponível em: <http://www.soced.pro.br>. Acesso em: 20/06/2007.

CARVALHO, C.P.de. (2006) Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, vol.11, n.º 31, p.155-166.

CARVALHO, C.P.de; BRAGA, F. (2005) Escola confessional. Boletim SOCED, PUC-Rio, n.º 2, p.1-19. Disponível em: <http://www.soced.pro.br>. Acesso em: 20/06/2007.

CARVALHO, M.E.P.de. (1996) A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, vol.5, p.57-75.

CARVALHO, M.E.P.de. (2000) Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, FHC, São Paulo, vol. 11, n.º 110, p.143-155.

CARVALHO, M.E.P.de. (2004) Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 25, p.94-104.

CARVALHO, M.E.P.de. (2004) Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 34, n.º 121, p.41-58.

CARVALHO, M.E.P.de. (2008) O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 8, p.85-102.

CARVALHO, M.E.P.de; BURITY, M.H. (2006) Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de Professor** (UEPG), vol.9, p.31-46.

CARVALHO, M.P. de (2004) Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, n.º 121.

CATANI, A.D.; KIELING, F.S. (2007) A escolarização das classes abastadas. **Sociologias**, n.º 18, Porto Alegre, Jul/Dez 2007

CATANI, A. M. (s/d) Um estudo da noção de campo e suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. **Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção**. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ba6c00014_1.pdf. Acesso em: 05/12/2008

CATANI, A. M. (2002) A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, vol.23, n.º 78, Campinas.

CATANI, A.M.; CATANI, D.B.; PEREIRA, G.R.M. (2001) As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através dos periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 17, Maio/Ago 2001, p.63-85.

CAZELLI, S.; FRANCO, C. (2006) Os diferentes tipos de capital mobilizados no contexto escolar e o acesso dos jovens a museus. **Revista Educação On line** – PUC-Rio, vol.2, p.1-18. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/cgibin/PRG>. Acesso em: 20/06/2007.

CÉSAR, C.C.; SOARES, J.F. (2001) Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos de População**, vol.18, n.º 1/2, Out 2001, p.97-110.

COLLARES, C.A.L. (1992) Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Série Idéias**, n.º 6, São Paulo, FED, p.24-28.

D'ÁVILA, J.L.P. (1998) Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. **Educação & Sociedade**, Ano XIX, n.º 62, abr 1998, p.31-61. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p024_028_c.pdf. Acesso em: 20/06/2007.

DUARTE, R. (2004) Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n.º 24, p. 213-225. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2216/1859>. Acesso em: 10/12/2008.

FARIAS, F.R. (2007) O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. Arquivos brasileiros de Psicologia, Brasília, DF, vol. 59, n.º 2, 2007. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrj.br/seer/lab19/ojs/viewarticle.php?id=146>. Acesso em: 10/12/2007.

FERNANDES, C.O. (2005) Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. 28ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20/06/2007.

GALVÃO, M. C. da S. (2005) Em busca do sucesso escolar. Boletim SOCED, v. 3, p.3, 2006. Boletim SOCED, PUC-Rio, n.º 2, 2005, p.1-19. Disponível em: <http://www.soced.pro.br>. Acesso em: 20/06/2007.

HECKERT, A.L.C.; BARROS, M.E.de. (2007) Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates “possíveis”. **Revista Aletheia**, n.º 25, Canoas, Jun 2007.

IRELAND, V. (Coord.) (2007) **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília:UNESCO-MEC/INEP, 2007, 352p.

LAHIRE, B. (1997) **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997, 367p.

LAHIRE, B. (2002) Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, vol.23, n.º 78, Campinas Abr 2002.

LAHIRE, B. (2003) Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação & Sociedade**, vol.24, n.º 84, Campinas, Set 2003.

LAHIRE, B. (2004) Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n.º 2, São Paulo, Maio/Ago 2004.

MAFRA, L.A. (2003) A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. *In* ZAGO,N.; CARVALHO, M.P.; VILELA,R.A.T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro:DP&A Editora, 2003, p.109-136.

MELO, F.C.M.de; SILVA, M.S.P.da. (2001) Políticas para enfrentamento do fracasso escolar: uma análise da proposta escola plural de Belo Horizonte. 24^a. Reunião Anual da ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.gov.br>. Acesso em: 20/06/2007.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. (2002) Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas: vol. 23, n.º 78, Abr 2002, p.15 – 36.

NOGUEIRA, M.A. (1990) A sociologia da educação no final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n.º 46, Abr/Jun 1990.

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

NOGUEIRA, M.A. (1995a) Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e Realidade**. Porto Alegre , vol.1, n.º 20, 1995, p.9 – 25.

NOGUEIRA, M.A. (1995b).Tendências atuais da Sociologia da Educação. II Seminário Catarinense de Sociologia da Educação, Florianópolis, UDESC/FAED, 1995b, p.23-43.

NOGUEIRA, M.A. (1998) A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, vol.1, n.º 7, 1998, p.42 – 56.

NOGUEIRA, M.A. (1999) Relação família-escola: novo objeto da Sociologia da Educação. **Paidéia**. Ribeirão Preto -SP, vol.8, n.º 14/15, 1999, p.91 – 103..

NOGUEIRA, M.A. (2002) Estratégias de escolarização em famílias de empresários. *In* ALMEIDA, A.M.F.; NOGUEIRA, M.A.; (Orgs.) **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.49-65.

NOGUEIRA, M.A. (2004) Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 26, Rio de Janeiro, maio/ago 2004, p.133-144.

NOGUEIRA, M.A. (2005) A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Revista Análise Social**, Lisboa, Portugal, vol. XL, n.º 176, 2005, p.563-578.

NOGUEIRA, M.A. (2006) Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, vol. 31, 2006, p.155-169.

NOGUEIRA, M.A. (2007) A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. *In* **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.125-154.

NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(1998) **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 251p.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. (2006) **Bourdieu & a educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 149p.

NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. ; ZAGO. N.(Orgs.). (2007) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 183p.

PATTO, M.H.S. (1996) **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia..** São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PATTO, M.H.S. Psicologia da resistência ao estabelecido. Entrevista com a prof. Maria Helena de Souza Patto. Disponível em: http://www.crpssp.org.br/a_acerv/jornal_crp/121/ . Acesso em: 20/06/2007.

PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. (2002) A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. *In* ALMEIDA, A.M.F.; NOGUEIRA, M.A.(Orgs.) **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.11-28.

PORTES, E.A.(2007) O trabalho escolar das famílias populares. *In* NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. ; ZAGO. N.(Orgs.).**Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.61-80.

QUEIROZ, L.D. (2002) Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. 25ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2002.

SAINT MARTIN, M.de. (2002) Modos de educação dos jovens aristocratas e suas transformações. *In* ALMEIDA, A.M.F.; NOGUEIRA, M.A.(Orgs.) **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 29-48.

SANTOS, J.A.F. (2005) Efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil. **Dados**, vol. 48, n.º1, Rio de Janeiro, Jan/Mar 2005.

SETTON, M. G. J. (2005) Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal, nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, vol .26, n° 90, Jan-Abr 2005, p.77-105. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20/01/2009.

SILVA, J.S. (2001) Uma análise sobre o sucesso /fracasso escolar. **Revista Teias**, vol.2, n.º 3, 2001.

SILVA, J.S.(2003) **Por que uns e não outros? Caminhadas de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, 168p.

SILVA, N.V.; HASENBAL G,C. (2000) Tendências das desigualdades educacionais no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, vol. 43, n.º 3, 2000.

SIRINO, M. F. (2002) Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno. 25ª. Reunião Anual da ANPED, 2002. Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20/06/2007.

SOARES, J.F.; COLLARES, A.C.M. (2006) Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados**, vol. 49, n.º 3, Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, A.R.M. (2000) Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2000.

VALLE, I.R. (2007) A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 33, n.º 1, Jan/Abr 2007, p.117-134.

VASCONCELOS, M.D. (2002) Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, vol. 23, n.º 78, Campinas, Abr 2002.

VIANA, M. J. B. (1996) Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. **Vertentes**, São João Del-Rei, UFSJ, n.º 7, 1996, p. 82-93.

VIANA, M. J. B. (2007) Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. ; ZAGO. N.(Orgs.).**Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.45-60.

WACQUANT, L. (2002) O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n.º 19, Nov 2002, p.95-110.

WACQUANT, L. (2007) Notas para esclarecer a noção de *habitus*. **RBSE**, vol.6, n° 16,abr 2007, p. 5-11.

ZAGO, N. (2006) Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, vol.11, n.º 32, maio/ago 2006.

ZAGO, N. (2007) Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. *In* NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. ; ZAGO, N.(Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.17-44.

6 ANEXOS:**ANEXO 1 - ESQUEMA DO PROCESSO DE BUSCA E APURAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES.**

	Acesso ao nome desse aluno:	Resposta às exigências da pesquisa:	Participação na pesquisa	Observações:
CAMILA	Indicação de um informante	Sim	Sim	Atalho Supletivo
RAFAEL	Indicação de um informante	Não	Não	Transferência motivada por questões financeiras
LEANDRO	Indicação de um informante	Não sabemos	Não	Não quis participar da pesquisa
GUILHERME	Indicação de um informante	Sim	Não	Não conseguimos localizar esse jovem. Utilizou o Atalho da Transferência pendular
GUSTAVO	Indicação de um informante	Sim	Sim	Atalho Supletivo
ALICE	Indicação de um informante	Sim	Sim	Atalho da Transferência pendular
FERNANDA	Indicação de um informante	Não	Não	Transferência motivada por questões pessoais
FRANCISCO	Indicação de uma escola pública	Sim	Sim	Atalho da Transferência pendular
GABRIEL	Indicação de uma escola pública	Não	Não	Transferência motivada por questões financeiras
ANDRÉ	Indicação de uma escola pública	Não	Não	Transferência motivada por questões pessoais
CECÍLIA	Indicação de uma escola pública	Não	Não	Transferência motivada por questões financeiras
VITÓRIA	Indicação de um informante	Sim	Sim	Atalho Supletivo
DANIELA	Indicação da Vitória	Sim	Não	Não quis participar da pesquisa. Utilizou o Atalho Supletivo

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Este questionário, que tem como objetivo conhecer o corpo docente dessa escola, faz parte de uma pesquisa de mestrado. Através deste instrumento, pretendemos traçar um perfil do professorado dos níveis do ensino fundamental e médio, dessa instituição.

Este questionário tem uma função estritamente acadêmica e por esse motivo não é necessário se identificar ao respondê-lo e, ainda, garantimos que as informações, aqui presentes, não serão utilizadas com outro objetivo que não seja o de elaborar um perfil dos docentes dessa escola.

A sua colaboração neste momento será muito importante para o sucesso desta pesquisa.

Atenciosamente,

Cláudia de Paula Pinto

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

1) Sexo:

1 – Feminino.

2 - Masculino.

2) Idade: _____ .

3) Em que cidade você reside: _____ .

4) Formação inicial:

1 - Pedagogia.

2 - Letras.

3 - História.

4 - Matemática.

5 - Física.

6 - Química.

7 - Geografia.

8 - Ciências Sociais.

9 - Economia.

10- Administração.

11- Filosofia.

12- Ciências Biológicas.

13- Normal.

14- Educação Física.

15- Engenharia.

16- Nutrição.

5) Instituição de formação:

1 – Estadual.

- 2 – Federal.
- 3 – Privada.

6) Há quanto tempo você se formou:

- 1 - Menos de um ano.
- 2 - De 1 a 5 anos.
- 3 - De 5 a 10 anos.
- 4 - Mais de 10 anos.

7) Sobre sua formação posterior à Graduação:

(Escolha apenas uma opção. aquela relativa Ao nível mais alto cursado ou em andamento.)

- 1 - Especialização em instituição federal de ensino.
- 2 - Especialização em instituição privada de ensino.
- 3 - Mestrado concluído na área de educação.
- 4 - Mestrado concluído em outras áreas.
- 5 - Mestrado em andamento na área de educação.
- 6 - Mestrado em andamento em outras áreas.
- 7 - Doutorado concluído na área de educação.
- 8 - Doutorado concluído em outras áreas.
- 9 - Doutorado em andamento na área de educação.
- 10 - Doutorado em andamento em outras áreas.
- 11- Nenhuma.

SOBRE A ATUAÇÃO NESSA ESCOLA

8) Tempo de experiência nessa escola:

- 1 - Menos de 6 meses.
- 2 - De 6 meses a 1 ano.
- 3 - Mais de 1 ano.
- 4 - Mais de 5.
- 5 - Mais de 10 anos.

9) Qual a sua jornada de trabalho nessa escola? _____ horas.

10) Qual a disciplina você leciona?

- 1 – Ciências.
- 2 – Biologia.
- 3 – Inglês.
- 4 – Espanhol.
- 5 – História.
- 6 – Geografia.
- 7 – Português.
- 8 – Artes.
- 9 – Filosofia.
- 10 – Ensino Religioso.
- 11 – Educação Física.
- 12 – Física.
- 13 – Matemática.
- 14 – Química.

15 – Sociologia.

11) Qual o nível de ensino em que trabalha nessa escola?

- 1- Ensino Fundamental.
- 2- Ensino Médio.

12) Como você qualifica sua relação com os alunos?

- 1 - Ótima.
- 2 - Muito boa.
- 3 - Regular.
- 4 - Ruim.
- 5 - Péssima.

13) Como você qualifica sua relação com o(s) colegas professor(es)?

- 1 - Muito boa, com trocas profissionais efetivas.
- 2 - Regular, com baixo grau de comunicação.
- 3 - Ruim.

14) Como você avalia essa escola?

- 1 – Ótima.
- 2 – Boa.
- 3 – Regular.
- 4 – Ruim.
- 5 – Péssima.

15) Como você avalia a relação dos coordenadores/diretores dessa escola com os professores?

- 1 - Muito boa, com trocas profissionais efetivas.
- 2 - Regular, com baixo grau de comunicação.
- 3 – Ruim.

16) A escola oferece boas condições de trabalho para o professor?

- 1 – Sempre.
- 2 – Eventualmente.
- 3 – Nunca.

17) Os professores têm o apoio da direção da escola?

- 1 – Sempre.
- 2 – Eventualmente.
- 3 – Nunca.

OUTRAS ATIVIDADES

18) Você tem outra atividade de trabalho além dessa escola? Marque a atividade principal:

- 1 - Tenho outro emprego na área de educação (Responda a questão 19).
- 2 - Tenho outro emprego, mas não é na área de educação.
- 3 - Não tenho outra atividade.

19) O outro emprego na área de educação é:

- 1 - Rede pública de ensino fundamental e médio.

- 2 - Rede privada de ensino fundamental e médio.
- 3 - Rede pública e privada.
- 4 - Ensino superior.
- 5 - Não se aplica.

20) Qual a sua jornada de trabalho na sua outra atividade de trabalho além dessa escola? _____ horas.

ANEXO 3 - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caros alunos(as) e pais,

Venho por meio desta, apresentar o meu interesse em desenvolver uma pesquisa juntamente com vocês. Sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e desenvolvo uma pesquisa na cidade de Ouro Preto. Tal pesquisa está inserida no campo da Sociologia da Educação e seu foco se direciona a um tema ainda incipiente, porém profícuo, que é o da escolarização das classes médias.

A escolha por alguns alunos e seus pais se justifica pelo perfil exigido na pesquisa. Dessa forma, realizamos um breve levantamento, onde algumas famílias foram selecionadas. Entretanto, para o sucesso deste estudo, contamos com a colaboração de vocês. Em um primeiro momento, solicitamos o preenchimento do questionário anexo, que contém questões direcionadas ao aluno e questões em que será necessário o auxílio dos pais. Num segundo momento, gostaríamos de realizar uma entrevista com os pais e com filhos, porém, em momentos diferentes.

Estamos cientes que atualmente, as famílias dispõem de muito pouco tempo para o descanso e o lazer, devido às exigências do mundo atual e, que neste pouco tempo que lhe resta, querem aproveitá-lo com seus entes. Porém, como acreditamos que somente através das pesquisas, as diversas áreas do conhecimento conseguirão trazer melhorias para a sociedade, solicitamos a sua grande contribuição neste trabalho.

Como pesquisadora e com o compromisso com a educação e com o meio acadêmico, nos comprometemos a não mencionar os nomes das pessoas envolvidas e, ainda, garantimos que as informações, aqui presentes, não serão utilizadas com outro objetivo que não seja o de somar conhecimento a uma área tão importante como a da Educação. Nosso objetivo é apreender um pouco mais sobre a relação que se desenvolve entre família/aluno e escola, sem fazer juízo de valor e julgamento sobre qualquer informação recolhida.

Agradecemos a sua colaboração que, neste momento, se torna muito importante para o sucesso desta pesquisa.

Agradeço antecipadamente,

Cláudia de Paula Pinto

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - UFJF.

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida na cidade de Ouro Preto. Tal pesquisa está inserida dentro do campo da Sociologia da Educação e seu foco se direciona a um tema ainda incipiente, porém profícuo, que é o da escolarização das classes médias. Sendo assim, a sua colaboração, nesse momento, é essencial para o desenvolvimento deste estudo. Através deste questionário buscamos apreender a dinâmica existente entre aluno/família e escola.

Este questionário tem uma função estritamente acadêmica e dessa forma, nos comprometemos a não mencionar os nomes das pessoas envolvidas e, ainda, garantimos que as informações, aqui presentes, não serão utilizadas com outro objetivo que não seja o de somar conhecimentos a uma área tão importante como a da Educação.

Será necessário que os pais auxiliem seus filhos quando estes forem responder algumas questões que se referem à profissão e escolaridade dos familiares.

Agradecemos a sua colaboração que, neste momento, se torna muito importante para o sucesso desta pesquisa.

Obrigada,

Cláudia de Paula Pinto

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

1) Nome: _____

2) Idade: _____

3) Sexo: 1- Masculino 2- Feminino

4) Natural da Cidade de: _____

5) Natural do Estado de: _____

6) Natural do País: _____

7) Bairro de moradia: _____

8) Cidade ou distrito de moradia: _____

9) Qual é a sua cor?

1 – Branca.

2 – Preta.

3 – Parda.

4 – Amarela.

5 – Indígena.

10) Você trabalha?

- 1 - Sim, com meus pais.
- 2 - Sim, em emprego próprio.
- 3 - Sim, trabalho informal.
- 4 - Não trabalho.

11) Você possui alguma renda?

- 1 - Mesada.
- 2 - Salário.
- 3 - Não tenho renda própria.

SOBRE A FAMÍLIA

12) Número de pessoas que residem com a sua família (Núcleo Familiar): _____ pessoas.
(Contando você, pais, irmãos, ou outros parentes que moram na casa. Não inclua pessoas que moram em sua casa por razões de trabalho, como empregados domésticos ou caseiros).

13) Soma da renda do núcleo familiar: (Todos que moram na casa)

- 1 - De 1 a 2 salários mínimos.
- 2 - De 2 a 5 salários mínimos.
- 3 - De 5 a 10 salários mínimos.
- 4 - De 10 a 20 salários mínimos.
- 5 - Mais de 20 salários mínimos.
- 6 - Nenhuma renda.

14) Qual o lugar você ocupa na sua família?

- 1 - Filho mais novo.
- 2 - Filho do meio.
- 3 - Filho mais velho.
- 4 - Filho único.

15) Qual despesa que mais onera sua família?

- 1-Saúde.
- 2-Alimentação.
- 3-Moradia.
- 4- Educação.
- 5-Transporte.
- 6-Plano de Saúde.
- 7- Lazer.

16) Informe a profissão do pai: _____.

17) Seu pai trabalha em:

- 1 - Empresa pública.
- 2 - Empresa privada.
- 3 - Autônomo.

18) Informe a profissão da mãe: _____.

19) Sua mãe trabalha em:

- 1 - Empresa pública
- 2 - Empresa privada.

- 3 - Autônomo.
- 4 - Do lar.

ESCOLARIDADE DOS PAIS (NÍVEL COMPLETO)

20) Mãe:

- 1 - Ensino fundamental.
- 2 - Ensino médio.
- 3 - Curso superior.
- 4 - Pós-graduação.
- 5 - Mestrado.
- 6 - Doutorado.

21) Pai:

- 1 - Ensino fundamental
- 2 - Ensino médio
- 3 - Curso superior
- 4 - Pós-graduação
- 5 - Mestrado
- 6 - Doutorado

ESCOLARIDADE E PROFISSÃO DOS AVOS PATERNOS/MATERNOS

Escolaridade dos Avós Paternos:

22) Avô paterno:

- 1 - Ensino fundamental incompleto.
- 2 - Ensino fundamental completo.
- 3 - Ensino médio.
- 4 - Curso superior.
- 5 - Pós-graduação.
- 6 - Mestrado.
- 7 - Doutorado.

23) Avó paterna:

- 1 - Ensino fundamental incompleto.
- 2 - Ensino fundamental completo.
- 3 - Ensino médio.
- 4 - Curso superior.
- 5 - Pós-graduação.
- 6 - Mestrado.
- 7 - Doutorado.

Escolaridade dos Avós Maternos:

24) Avô materno:

- 1 - Ensino fundamental incompleto.
- 2 - Ensino fundamental completo.
- 3 - Ensino médio.

- 4 - Curso superior.
- 5 - Pós-graduação.
- 6 - Mestrado.
- 7 - Doutorado.

25) Avó materna:

- 1 - Ensino fundamental incompleto.
- 2 - Ensino fundamental completo.
- 3 - Ensino médio.
- 4 - Curso superior.
- 5 - Pós-graduação.
- 6 - Mestrado.
- 7 - Doutorado.

PROFISSÃO

26) Avô paterno: _____

27) Avó paterna: _____

28) Avô materno: _____

29) Avó materna: _____

CONDIÇÕES DE MORADIA

30) Como é a sua casa?

- 1 - Própria.
- 2 - Cedida.
- 3 - Alugada.

31) Tem empregada doméstica mensalista?

- 1 - Uma doméstica mensalista.
- 2 - Duas domésticas mensalistas.
- 3 - Diarista.
- 4 - Não tem empregada.

Marque quais e quantos dos itens perguntados existem em sua casa:

32) Veículos automotores (automóvel e motocicleta):

- 1 - Não tem.
- 2 - Um.
- 3 - Dois.
- 4 - Três ou mais.

33) Televisão a cores:

- 1 - Não tem.
- 2 - Uma.

- 3 - Duas.
- 4 - Três ou mais.

34) Microcomputador:

- 1 - Não tem.
- 2 - Um.
- 3 - Dois.
- 4 - Três ou mais.

35) Notebook:

- 1 - Não tem.
- 2 - Um.
- 3 - Dois.
- 4 - Três ou mais.

36) Aparelho de DVD:

- 1 - Não tem.
- 2 - Um.
- 3 - Dois.
- 4 - Três ou mais.

1

37) Máquina de lavar roupa:

- 1 - Não tem.
- 2 - Uma.
- 3 - Duas.
- 4 - Três ou mais.

38) Aspirador de pó:

- 1 - Não tem.
- 2 - Um.
- 3 - Dois.
- 4 - Três ou mais.

39) Geladeira:

- 1 - Não tem.
- 2 - Uma.
- 3 - Duas.
- 4 - Três ou mais.

1

40) Freezer:

- 1 - Não tem.
- 2 - Um.
- 3 - Dois.
- 4 - Três ou mais.

1

41) Telefone (fixo e celular):

- 1 - Não tem.
- 2 - Um.
- 3 - Dois.
- 4 - Três ou mais.

SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR

42) Você já estudou em escola pública?

1- Sim.

2- Não.

42.1 - Quantos anos? _____

Em que tipo de escola você realizou sua trajetória escolar em cada uma das etapas? Responda até a série/nível em que você se encontra.

43) Maternal (zero a três anos):

1 - Escola pública.

2 - Escola particular, com bolsa integral.

3 - Escola particular, com bolsa parcial.

4 - Escola particular, sem bolsa.

5 - Não frequentei.

44) Pré-escola (4 a 6 anos):

1 - Escola pública.

2 - Escola particular, com bolsa integral.

3 - Escola particular, com bolsa parcial.

4 - Escola particular, sem bolsa.

5 - Não frequentei.

45) 1º ao 5º ano (equivale a 1ª a 4ª séries):

1 - Escola pública.

2 - Escola particular, com bolsa integral.

3 - Escola particular, com bolsa parcial.

4 - Escola particular, sem bolsa.

46) 6º ao 9º ano (equivale a 5ª a 8ª séries):

1 - Escola pública.

2 - Escola particular, com bolsa integral.

3 - Escola particular, com bolsa parcial.

4 - Escola particular, sem bolsa.

47) 1ª Série do Ensino Médio:

1 - Escola pública.

2 - Escola particular, com bolsa integral.

3 - Escola particular, com bolsa parcial.

4 - Escola particular, sem bolsa.

48) 2ª Série do Ensino Médio:

1 - Escola pública.

2 - Escola particular, com bolsa integral.

- 3 - Escola particular, com bolsa parcial.
- 4 - Escola particular, sem bolsa.

49) 3ª Série do Ensino Médio:

- 1 - Escola pública.
- 2 - Escola particular, com bolsa integral.
- 3 - Escola particular, com bolsa parcial.
- 4 - Escola particular, sem bolsa.

50) Você teve reprovação em alguma série?

- 1 - Nenhuma.
- 2 - Uma.
- 3 - Duas.
- 4 - Mais de duas.

50.1 - Qual a série em que foi reprovado? _____

HÁBITOS CULTURAIS/ LAZER

51 - Em qual das atividades abaixo você ocupa mais tempo?

- 1 – Televisão.
- 2 – Música.
- 3 – Leitura.
- 4 – Esportes.
- 5 – Estudos.
- 6 – Cinema.
- 7 – Teatro.
- 8 – Show.
- 9 – Amigos.
- 10 – Internet.

52) Já fez viagens internacionais?

- 1 – Sim (responda a questão 53).
- 2 – Não.

53) Para qual continente você já viajou?

- 1 - Europa.
- 2 - América do Norte.
- 3 - Ásia.
- 4 - África.
- 5 - América do Sul.
- 6 - Não viajei.

54) Assiste ao noticiário de televisão?

- 1 - Sim.
- 2 - Não.

55) Lê quantos livros anualmente?

- 1 - Nenhum.
- 2 - De 1 a 2.
- 3 - De 3 a 4.
- 4 - Mais de 5.
- 5 - Mais de 10.

56) Costuma ler revistas/jornais?

- 1 - Sim.
- 2 - Não.
- 56.1 - Quais?_____.

57) Você usa computador?

- 1 - Não.
- 2 - Sim, somente na escola.
- 3 - Sim, somente em casa.
- 4 - Sim, na escola e em casa.
- 5 - Sim, somente no trabalho.

58) O computador ou notebook é de uso pessoal exclusivo?

- 1 - Sim.
- 2 - Não.

59) Que tipo de acesso à Internet você tem em sua casa?

- 1- Linha discada (linha telefônica).
- 2- Rádio.
- 3- Velox.
- 4- Cabo.
- 5- Satélite.

60) Com que frequência você realiza as seguintes atividades ao acessar a Internet?

<u>Atividades</u>	<u>Sempre</u> <u>(1)</u>	<u>Muitas</u> <u>Vezes (2)</u>	<u>Poucas</u> <u>Vezes (3)</u>	<u>Nunca</u> <u>(4)</u>
60.1 Pesquisa em <i>sites</i> de busca				
60.2 Consulta <i>sites</i> da área educacional				
60.3 Leio e-mails				
60.4 Consulta <i>sites</i> de notícia, jornalísticos				
60.5 Acesso <i>sites</i> de entretenimento				
60.6 Ouço música em <i>sites</i>				
60.7 Converso com amigos (<i>chat, Messenger, Orkut</i>)				
60.8 Realizo atividades do meu trabalho				

SOBRE A DISCIPLINA DE ESTUDO

61) Você gosta de estudar?

- 1 – Sim.
- 2 – Não.
- 3 - Mais ou menos.

62) Reserva um tempo para os estudos?

- 1 - Nunca.
- 2 - Só quando tenho dever.
- 3 - Só quando tenho prova.
- 4 - Todos os dias.
- 5 - Depende da matéria que está sendo enfocada.

63) Estuda sozinho?

- 1 - Sim.
- 2 - Não.
- 3 - Só quando alguém manda.

64) Tem um lugar certo para estudar?

- 1 - Sim.
- 2 - Não.

65) Antes de começar a estudar a nova lição, recorda a anterior?

- 1 - Sim.
- 2 - Não.

66) Faz perguntas ao professor ou aos pais quando tem dúvidas?

- 1 - Sim.
- 2 - Não.

67) Conserva-se calmo ao fazer prova?

- 1 - Sim.
- 2 - Não.

68) Qual a disciplina que você mais gosta?

- 1 - Ciências.
- 2 - Biologia.
- 3 - Inglês.
- 4 - Espanhol.
- 5 - História.
- 6 - Geografia.
- 7 - Português.
- 8 - Artes.
- 9 - Filosofia.
- 10 - Ensino Religioso.
- 11 - Educação Física.
- 12 - Física.
- 13 - Matemática.
- 14 - Química.
- 15 - Sociologia.

69) Em qual disciplina você tem mais dificuldade?

- 1 - Ciências.
- 2 - Biologia.
- 3 - Inglês.
- 4 - Espanhol.
- 5 - História.
- 6 - Geografia.
- 7 - Português.
- 8 - Artes.

- 9 – Filosofia.
- 10 – Ensino Religioso.
- 11 – Educação Física.
- 12 – Física.
- 13 – Matemática.
- 14 – Química.
- 15 – Sociologia.

70) Você fala/estuda alguma língua estrangeira? Marque apenas uma alternativa:

- 1 - Sim, inglês.
- 2 - Sim, espanhol.
- 3 - Sim, francês.
- 4 - Sim, italiano.
- 5 - Sim, alemão.
- 6 - Não.

71) Você realiza algum curso extra-escolar?

- 1 - Sim, teatro.
- 2 - Sim, música.
- 3 - Sim, língua estrangeira.
- 4 - Sim, desenho.
- 5 - Sim, pintura.
- 6 - Sim, piano.
- 7 - Sim, esportes.
- 8 - Não.

RECURSOS EXTRA ESCOLARES

72) Quais os recursos extra-escolares a que você tem acesso na sua casa? Marque 1, se for sim; marque 2, se for não:

- 72.1 - Cd room ().
- 72.2 - Enciclopédia ().
- 72.3 - Internet ().
- 72.4 - Biblioteca ().
- 73.5 - Livros didáticos ().

73) Quantos livros tem em sua casa?

- 1 - Menos de 10 livros.
- 2 - Mais de 10 livros.
- 3 - Mais de 30 livros.
- 4 - Mais de 50 livros.

74) Na sua casa tem assinatura de jornais e/ou revistas?

- 1 – Sim.
- 2 – Não.
- 74.1 - Quais?_____.

SOBRE A ESCOLA

75) Por que você escolheu a escola privada confessional para estudar? Indique apenas uma razão:

- 1- Qualidade do ensino oferecido pela instituição.
- 2- Tradição da instituição.
- 3- Por ser uma escola confessional (católica)..
- 4- Por causa dos meus amigos.
- 5- Por causa da minha família.
- 6- Por que é perto da minha casa.

76) Como você avalia sua escola?

- 1- Ótima.
- 2- Boa.
- 3- Regular.
- 4- Ruim.
- 5- Péssima.

77) Como você qualifica sua relação com seus professores?

- 1- Ótima.
- 2- Boa.
- 3- Regular.
- 4- Ruim.
- 5- Péssima.

ANEXO 5 – ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS ALUNOS

RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM OS ESTUDOS

- ✓ Elabora algum roteiro para estudar;
- ✓ Gosta de estudar;
- ✓ Qual o tempo dedica aos estudos;
- ✓ Se sente totalmente responsável pelos estudos;
- ✓ Solicita a ajuda dos pais quando têm dificuldade;
- ✓ Recebe ajuda dos pais para estudar para provas, no dever de casa, nos trabalhos;
- ✓ Tem dificuldade em alguma matéria;
- ✓ Já utilizou algum tipo de reforço como professor particular, intensificar o tempo de estudos etc;
- ✓ Como projeta o seu futuro, tem algum curso/profissão que chama a atenção;
- ✓ Sobre suas escolhas tem o apoio dos pais;
- ✓ Seus pais exercem algum tipo de pressão nas suas escolhas;
- ✓ Já foi reprovado, a que associa a sua reprovação;
- ✓ Você se considera um bom aluno.

SOBRE A UTILIZAÇÃO DO ATALHO DA TRANSFERÊNCIA:

- ✓ Qual a sua opinião sobre o arquiocesano;
- ✓ O que levou a utilizar o atalho da transferência para uma escola estadual;
- ✓ Como foi recebido nesta escola: sofreu algum tipo de pressão;
- ✓ Sua decisão partiu de uma escolha sua ou teve a influência da família, professores ou amigos;
- ✓ Como avalia a escola pública para a qual foi transferido;
- ✓ Por que decidiu voltar ao arquiocesano;
- ✓ Como foi recebido pelos colegas/professores/direção após este retorno;

RELAÇÃO COM OS PAIS E IRMÃOS:

- ✓ Como é a relação como seus pais;
- ✓ Tem o hábito de conversar com seus pais/ irmãos; qual o assunto mais comum;
- ✓ Se sente pressionado por seus pais em relação aos estudos, e em relação à escolha de um curso/profissão;
- ✓ Qual a atividade que você e sua família praticam juntos.

ANEXO 6– ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PAIS / RESPONSÁVEIS

ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS

- ✓ Titulação (curso, instituição, maior título);
- ✓ Profissão;
- ✓ Qual a relação da situação da família atualmente com a titulação dos pais/avós; escolarização dos avós;

ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

- ✓ Como vê sua participação na escolaridade dos seus filhos;
- ✓ Você acompanha os estudos dos seus filhos;
- ✓ Utiliza ou já utilizou alguma estratégia educativa;
- ✓ Investimentos escolares destinados aos estudos dos filhos;
- ✓ O que o levou a escolher a escola privada confessional para matricular seu filho;
- ✓ Como vê a escola privada confessional (ensino, professores, direção, estrutura);
- ✓ O que pesou mais na escolha da escola privada confessional, valores, tradição, qualidade do ensino, resultados dos exames de vestibular;
- ✓ Qual o efeito de uma reprovação escolar na carreira escolar do filho; tem algum filho que já foi reprovado; qual a consequência esse fato causou à família
- ✓ Qual o valor que atribui à escola/educação;
- ✓ O que significa o sucesso escolar/fracasso escolar; o que significa ter uma trajetória de sucesso;
- ✓ Como vê a utilização da transferência para uma escola estadual;
- ✓ Por que houve o retorno do filho para à escola privada confessional;
- ✓ Considera o seu filho um bom aluno;
- ✓ Como projeta o futuro dos filhos;
- ✓ Tem alguma preferência por algum curso superior/profissão;
- ✓ Tem alguma preferência pela instituição;
- ✓ Considera primordial que o filho tenha um certificado de curso superior ou deixa por conta do filho;
- ✓ Costuma freqüentar as reuniões escolares;
- ✓ Considera importante a participação da família para um bom resultado do filho;
- ✓ Como acompanha o rendimento escolar do filho.

RELAÇÃO COM OS FILHOS

- ✓ Qual a sua proximidade com o filho;
- ✓ O que a família faz no tempo livre.

ANEXO 7 - TABELA DOS DADOS LEVANTADOS SOBRE OS ALUNOS PESQUISADOS:

	ALICE	GUSTAVO	FRANCISCO	VITÓRIA	CAMILA
Escola onde estudava quando utilizou o atalho	Escola privada confessional	1ª vez - Escola privada confessional 2ª vez - Escola privada	Escola privada confessional	Escola privada confessional	Escola privada confessional
Nível de ensino quando utilizou o atalho	1º ano – EM	1ª vez - 7ª série – EF 2ª vez - 2º ano – EM	6ª série – EF	8ª série - EF	8ª série - EF
Idade no momento que utilizou o atalho	15 anos	1ª vez - 15 anos 2ª vez - 18 anos	13 anos	17 anos	16 anos
Ano da ocorrência do atalho	2006	2006 2008/2009* ¹	2007	2007/2008* ²	2007/2008* ²
Atalho utilizado	Transferência pendular	Supletivo	Transferência pendular	Supletivo	Supletivo
Escola que recebeu os alunos/Local	Rede pública estadual – Ouro Preto	1ª vez - Supletivo situado na Cidade 2 (Conclusão do EF) 2ª vez - Supletivo situado na Cidade 1 (Conclusão do EM)	Rede pública estadual – Ouro Preto	Supletivo situado na Cidade 2	Supletivo situado na Cidade 1
Iniciativa do atalho	Aluna	1ª vez - Indicação da Superintendência de Ensino de Ouro Preto à mãe 2ª vez – Aluno	Indicação do diretor da escola privada confessional / Opção da mãe	Aluna com o apoio dos pais	Indicação de uma funcionária de uma escola da rede estadual à aluna e apoio dos pais

*1 – Gustavo não terminou o 2º ano do Ensino Médio na escola privada. Abandonou quando viu que não iria conseguir ser aprovado. Isso ocorreu em 2008, no mesmo ano em que optou por fazer o supletivo para a conclusão do Ensino Médio.

*2 – Colocamos primeiramente, o ano em que essas jovens foram reprovadas e posteriormente, o ano em que fizeram o supletivo. Vale lembrar que estas alunas eram da mesma série, porém fizeram o supletivo em cidades diferentes e uma não sabia que a outra fazia.