

## Eixo 2 - Políticas educacionais

Trajetórias escolares de laureados nas políticas afirmativas: o caso de estudantes do curso de Pedagogia da Unesp

Luci Regina Muzzeti  
Darbi Masson Suficier  
William Alexandre Manzan

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MUZZETI, LR., SUFICIER, DM., and MANZAN, WA. Trajetórias escolares de laureados nas políticas afirmativas: o caso de estudantes do curso de Pedagogia da Unesp. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 193-213. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# Trajétórias escolares de laureados nas políticas afirmativas: o caso de estudantes do curso de Pedagogia da Unesp

Luci Regina Muzzeti<sup>1</sup>

Darbi Masson Suficier<sup>2</sup>

William Alexandre Manzan<sup>3</sup>

O presente texto analisa as trajetórias sociais de alunos e alunas que ingressaram no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL/Ar) da Unesp (câmpus de Araraquara) por meio de políticas de acesso, com o objetivo de examinar seus percursos escolares. Assim, pretende-se apresentar as dificuldades e os enfrentamentos que eles vivenciam no campo universitário e que tendem a prejudicar sua longevidade escolar e sua manutenção no ensino superior. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se o referencial teórico elaborado por Pierre Bourdieu e sua equipe que possibilita a identificação dos fatores de êxito e

---

1 Doutora em Educação pela Ufscar e professora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail*: lucirm@fclar.unesp.br.

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail*: darbimasson-suficier@hotmail.com.

3 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail*: wmanzan@gmail.com.

fracasso no interior da universidade dos agentes provenientes das camadas populares. Utilizando-se dos depoimentos dos estudantes do curso de Pedagogia da FCL/Ar, apresentar-se-á uma análise de um conjunto de práticas, estratégias e comportamentos desses estudantes em relação ao universo escolar.

O objetivo é contribuir com o desvelamento dos mecanismos objetivos que influenciam a trajetória escolar desses universitários, fornecendo subsídios que possam ser utilizados pelas universidades públicas para organizar políticas que auxiliem esses agentes a se manterem no espaço universitário. Tais políticas só serão possíveis por meio de esforços investigativos semelhantes aos desta pesquisa, pois estes visam, em última instância, corroborar com o entendimento dos meandros das dificuldades, dos insucessos e dos fracassos escolares apurados nos relatos desses agentes.

## **Longevidade escolar: a luta pela ascensão social**

Essa pesquisa se fundamenta no estudo dos fatores que influenciam fortemente a trajetória escolar dos diferentes agentes investigados e também os condicionantes e condicionamentos que interferem nas diferentes expectativas, perspectivas e comportamentos das respectivas famílias em relação ao sistema de ensino. Como efeito, procura-se analisar a influência e os reflexos desses aspectos na trajetória escolar dos filhos.

Sabe-se que a propensão que uma família tem de investir na escolarização de seus filhos e filhas depende, entre outros fatores, do peso relativo do capital cultural no conjunto do patrimônio e do *ethos* adquiridos pela mesma. Define-se *ethos* como o futuro escolar apreendido como possível para os filhos e as filhas, ou seja, as probabilidades de êxito escolar objetivamente determinadas que diferem segundo as condições de existência das

frações de classe de cada grupo de agentes. Estes, por sua vez, as interiorizam e as manifestam subjetivamente na forma de desejos, perspectivas, duração da escolaridade, escolhas profissionais e atitudes em relação à escola (Bourdieu, 1989).

Bourdieu (1989) afirma que cada família transmite à sua descendência uma herança cultural, que, puramente social, é constituída pelo capital cultural e pelo *ethos*. Se, por um lado, o *ethos* – resultado do processo de apropriação das probabilidades de êxito escolar – define a relação dos agentes sociais com o capital cultural e com a escola, por outro, o capital cultural influencia diretamente os seus êxitos escolares.

Nas palavras de Bourdieu (1998, p.74-75), o capital cultural incorporado é resultado de um:

trabalho de aquisição [...] um trabalho do sujeito sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “jogou” com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo.

O capital cultural no estado objetivado se apresenta na forma de computadores, escritos, obras de arte, podendo ser comprado, trocado, vendido em sua materialidade, pois pressupõe capital econômico, mas que para se ter uma apropriação simbólica é necessário capital cultural incorporado. Em outras palavras, o capital cultural objetivado na forma de livros, quadros, obras de arte pode ser apropriado radicalmente por qualquer agente desde que tenha capital econômico, mas para apropriá-lo simbolicamente apenas a posse do capital econômico não é o suficiente; é necessário e imprescindível ao agente deter capital cultural incorporado, que se traduz na posse de signos necessários para de/codificá-lo e também para gozar da satisfação simbólica de sua fruição.

O capital cultural no estado institucionalizado se apresenta na forma do diploma e, por sua vez, o diploma não se separa do agente singular que o possui, é o ser tomado corpo, ou seja, morre com seu portador. As instituições escolares têm a função de conferir ao capital cultural incorporado num organismo individual, um reconhecimento institucional, ou seja, a certificação escolar – o diploma. Essa herança cultural (capital cultural e *ethos*), herdada diretamente do meio familiar, pode ser entendida como um conjunto de saberes, conhecimentos, posturas, disposições, informações, códigos linguísticos, que diferem segundo a origem social e cultural dos grupos de agentes. As desigualdades do rendimento dos agentes em relação ao sistema de ensino, em sua concepção, residem no fato de que a escola exige, consciente ou inconscientemente, para se obter uma trajetória escolar sem fracassos e interrupções, de todos os agentes, uma familiarização subjetiva principalmente com a cultura e com a linguagem. Em suma, exige que os agentes possuam, previamente, os códigos necessários para a apreensão da cultura dominante que ela transmite. Assim, requer que os agentes mantenham com a cultura e com a linguagem uma relação de proximidade natural, familiar, privilegiando, assim, a relação com o saber muito mais do que o saber em si mesmo. Tal relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, a proeza verbal e a competência cultural, estará diretamente relacionada com o seu modo de aprendizagem.

Na concepção de Bourdieu, essa familiarização com a cultura e com a linguagem só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu ambiente familiar, através da aprendizagem imperceptível proporcionada pelas famílias que tenham por cultura essa cultura da classe dominante. Ele acrescenta ainda que, como essa familiaridade com a cultura é proporcionada pela aprendizagem imperceptível no interior do contexto familiar, sem qualquer esforço metódico, isto é, ela não é percebida como tal pelos agentes, esses conhecimentos, em consequência, são

atribuídos ao dom, à vocação e às aptidões inatas. Em sua visão, as classes/frações de classe dominantes têm o poder de impor à escola os critérios de avaliação condizentes com suas normas educativas e com seus produtos culturais (Bourdieu, 1974, p.308).

Assim, a escola, por meio de seu veredicto (juízos, sanções, repreensões, advertências, conselhos etc.), valoriza implicitamente essa cultura dominante (proeza verbal, relação de intimidade com o saber) e a exige dos diferentes agentes, que receberam heranças culturais diferentes. Quanto mais essa herança recebida do meio familiar se afasta da cultura dominante, menos “valor” ela recebe diante da escola.

Em suas palavras, a escola:

uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua e difusa e implícita que se exerce nas famílias cultivadas [...], os instrumentos necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e, por essa via, o monopólio desta cultura. (Bourdieu, 1974, p.307)

Segue o autor:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque

constituem a “cultura” [...] dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”. (Bourdieu, 1989, p.11)

Ressalta, ainda, que o capital de informações (1989; 1974) sobre o funcionamento do sistema de ensino, sobre as universidades, sobre as profissões de maior prestígio social e as indicações que levam até elas constitui uma das partes mais importantes e rentáveis que integram o capital cultural, da qual as frações da classe cultivada se servem.

A falta desse capital de informações na antecipação de benefícios pode se manifestar de várias formas na trajetória dos diferentes agentes. Uma delas pode se dar pela detenção/apropriação de um capital cultural ilegítimo, confuso, sem esclarecimentos efetivos e profícuos sobre o universo escolar nos benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante. Assim, dependendo de sua raridade, os investimentos em tempo, em capital cultural e em capital econômico podem ser muito menos rentáveis e distintivos do que se previa no momento em que eles foram mobilizados e realizados, e, portanto, jamais superados.

Como se sabe, o investimento escolar só tem sentido se houver um mínimo de convertibilidade objetivamente garantida desse investimento em capital econômico, em prestígio e em distinção. Para Bourdieu (1990, p.82):

o *habitus* como sentido de jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza [...]. O *habitus*, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas; as coações e as

exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se aqueles e somente aqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso de necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las.

O autor observa que a sociedade é composta de regularidades que diferem em cada fração de classe. Bourdieu utiliza a noção de jogo para demonstrar que os agentes pertencentes ao mesmo grupo social participam de situações regradas, uma situação em que, sem ser produto de uma regra, obedecem a certas regularidades.

A reflexão de Bourdieu parte da questão de como as condutas, os comportamentos, as escolhas dos agentes de um grupo social podem ser regrados sem ser o produto da obediência a regras.

O jogo social é regrado, ele é lugar de regularidades. Nele as coisas se passam de modo regular, os herdeiros ricos se casam com caçulas ricas. Isso não quer dizer que seja regra, para os herdeiros ricos, desposar caçulas ricas. (Bourdieu, 1990, p.83)

O princípio da regulação e das regularidades das condutas sociais está no *habitus*, “essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras” (Bourdieu, 1990, p. 84).

Para se obter, ou melhor, se apropriar dessa familiaridade com a cultura e com a linguagem através de aprendizagem insensível, imperceptível, oferecida muitas vezes inconscientemente pela família, é necessário que no contexto familiar ocorram práticas culturais. Ou seja, que a família possua disposições e inclinações a consumir os bens culturais considerados legítimos e que, conseqüentemente, incite os seus descendentes a essas práticas. Como indica Bourdieu (1974, p.297), os bens culturais considerados legítimos são “os bens simbólicos que uma formação



social seleciona como dignos de serem possuídos e desejados” e que são representados pela leitura, frequência a teatros, museus, cinemas etc.

Em sua perspectiva, Bourdieu observa que existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição em consumir os bens simbólicos, pois para consumir um bem simbólico (leitura, música etc.) é necessário que o agente ou o grupo de agentes possuam os instrumentos de apropriação, ou seja, possuam os códigos necessários para decifrá-los. Além disso, ele salienta que, no caso da frequência a concertos e cinemas, a família deve possuir também capital econômico suficiente para sua fruição. Ressalta, ainda, que o nível de instrução da família condiciona também a atenção dedicada a essas práticas culturais, como a discussão e a idade em que sua prole começa a consumir tais bens simbólicos.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as trajetórias desses agentes (êxitos, fracassos, escolha de estabelecimento de ensino, escolha profissional) estão ligadas, por um lado, ao capital cultural herdado da família e, por outro, ao *ethos*, entre outras coisas, à inclinação que a família mostra em investir nos estudos de seus filhos e filhas. Essa herança cultural, segundo Bourdieu, provém do *habitus*, um de seus conceitos principais que, em sua visão, pressupõe um aprendizado passado que está no princípio da estruturação de todo aprendizado posterior e que pode ser definido como:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência às regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas,

sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (Bourdieu, 1983, p.60-1)

Ainda de acordo com Bourdieu, as condições materiais de existência próprias de um tipo particular de meio, ou seja, próprias de um determinado grupo social ou fração de classe e sua objetivação no contexto familiar, constituem uma mediação fundamental na produção das estruturas do *habitus*. Em sua concepção, o *habitus*, sistema de disposições duráveis, é apropriado através do processo de socialização experimentado pelos agentes, primeiramente no interior da família, que funcionará como “estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”. Ou seja, o *habitus* adquirido nas primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar, “*habitus* primário”, constituir-se-á como esquemas de percepção e de apreensão de toda experiência posterior, como, por exemplo, na atitude da família frente à escola.

Em suas palavras:

o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e, em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e, assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (Bourdieu, 1983, p.80)

Em sua concepção, a identidade das condições materiais de existência que caracterizam um determinado grupo ou fração de classe tende a produzir sistemas de disposições semelhantes, pelo menos parcialmente, em todos os agentes que comparti-

lham dessas mesmas estruturas objetivas, resultando na relativa homogeneidade do *habitus*. Em outros termos, os agentes de uma mesma fração de classe submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, em condições objetivas idênticas, passam, segundo Bourdieu, por um processo de homogeneização do *habitus*, distinguindo-se, a partir daí, dos agentes pertencentes aos demais grupos sociais. Tal homogeneidade relativa do *habitus* está no princípio da harmonização objetiva das práticas de todos os membros pertencentes a um mesmo grupo social, conferindo-lhes uma regularidade e uma objetividade, ajustando suas ações, independentemente do apelo a normas ou regras explícitas estabelecidas pelo grupo social ou fração de classe, uma vez que as ações e as práticas dos agentes têm por princípio unificador o *habitus*.

Como explica Bourdieu (1983, p.73): “O *habitus* é a mediação universalizante que faz que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’, e objetivamente orquestradas”. Entendem-se por *habitus* os sistemas de disposições duráveis, “dura-velmente” inculcados e produzidos pela mediação das estruturas objetivas semelhantes, das quais participam todos os membros pertencentes a um mesmo meio social. No dizer de Bourdieu (1983, p.68): “A harmonização objetiva do *habitus* de grupo ou de classe é o que faz que as práticas possam ser objetivamente afinadas na ausência de qualquer interação direta e, *a fortiori*, de qualquer concertação explícita”. E ainda:

Enquanto ignorarmos o verdadeiro princípio dessa orquestração sem maestro que confere regularidade, unidade e sistematicidade às práticas de um grupo ou de uma classe, e isto na ausência de qualquer organização espontânea ou imposta dos projetos individuais, nos condenamos ao artificialismo ingênuo que não reconhece

outro princípio unificador da ação ordinária ou extraordinária de um grupo ou de uma classe a não ser o da concertação consciente e meditado do complô. (Bourdieu, 1983, p.67)

Como afirma Bourdieu, a prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* entendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como um matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (Bourdieu, 1983, p.65)

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o passado do agente persiste no momento atual. O *habitus* depositado em cada agente, no interior das relações familiares, funciona como transferências analógicas de esquemas, matriz de percepções e de apreensões que estão na origem e antecedem a prática do agente quando este se confronta com uma determinada situação, assegurando, dessa forma, a presença das experiências passadas e reestruturando-as na situação presente.

Na concepção de Bourdieu, o *habitus* é um sistema de disposições “duravelmente armado de improvisações regradas”, ou seja, o *habitus*, entendido como “transferências analógicas de esquemas”, permite ao agente comportar-se de maneiras muito diferentes perante uma nova experiência, mas tal comportamento não se constituirá como um imprevisto ou uma novidade, pois sempre terá como princípio o *habitus* adquirido nas experiências passadas e nele se apoiará. Portanto, seu comportamento será, enquanto tendência, reconhecível e previsível por todos os agen-

tes que adquiriram o *habitus* sob as mesmas condições materiais de existência.

Bourdieu observa ainda que, para analisar o *habitus* de um agente singular, toma-se necessário reportá-lo ao *habitus* de sua fração de classe, pois, para ele, o *habitus*, como se viu, se organiza a partir da situação originária de classe, portanto, se apresenta como coletivo e individual. É coletivo porque todos os membros de um mesmo grupo partilham das mesmas condições materiais de existência, portanto, são suportes de *habitus* semelhantes. É individual, uma vez que o processo de formação do *habitus* pressupõe a apropriação inconsciente da objetividade pelo agente singular. Diante disso, ele afirma que o *habitus* de um agente singular é uma especificação do *habitus* de seu grupo social ou fração de classe e o estilo pessoal se apresenta como um desvio, regulado e codificado, em relação ao estilo próprio da fração de classe à qual pertence.

Do que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que o *habitus* “sistema de disposições” adquirido num determinado meio familiar, sob determinadas condições objetivas, tem como seu produto não só o capital cultural da família, mas também as suas ações e práticas comumente organizadas, consciente ou inconscientemente, para funcionar como estratégias de reprodução. Tais estratégias visam, em última instância, manter ou melhorar a posição de um determinado grupo social na estrutura de classes e, tendo como princípio unificador, o *habitus*, são objetivamente harmonizadas para atender a esse fim.

Bourdieu observa ainda que, para entender as estratégias de reprodução, devem-se considerar principalmente as que dificilmente são percebidas como tais, como, por exemplo, as estratégias que regem os investimentos educativos e as taxas de fecundidade. Segundo Bourdieu et al. (1979), as estratégias de reprodução podem ser classificadas em: estratégias de fecundidade que visam, em última instância, diminuir os pretendentes

ao patrimônio da família, limitando o número de descendentes ou recorrendo a técnicas indiretas, como o casamento em idade avançada, o celibato, ou até mesmo o encaminhamento dos filhos ou das filhas ao sacerdócio. Estratégias sucessórias, fundadas principalmente no costume e no direito, têm por objetivo transmitir o patrimônio da família para seus descendentes com o mínimo de desperdício, incluem desde a compra de quadros até os mais variados bens. Estratégias culturais, nas quais as estratégias escolares utilizadas são um caso particular, consciente ou inconscientemente orientadas para a reprodução do grupo, englobam a transmissão precoce do capital cultural pela família, o investimento escolar, as atividades extraescolares (professores particulares etc.), o apelo a estabelecimentos escolares particulares. Estratégias profiláticas, por sua vez, estão orientadas diretamente para manter a saúde dos agentes pertencentes ao grupo; já estratégias econômicas incluem as operações de crédito, a poupança e os investimentos econômicos em geral e visam, primordialmente, reproduzir ou aumentar o patrimônio econômico do grupo. Estratégias de investimento social objetivam garantir ao grupo relações sociais duráveis, mobilizáveis e úteis, funcionando como ponto de apoio entre os agentes e abarcam, entre outras coisas, o sentimento de respeito entre eles. Estratégias matrimoniais, consciente ou inconscientemente orientadas para assegurar a reprodução biológica do grupo, sem ameaçar sua posição social na estrutura de classes, por meio do casamento com outros grupos equivalentes no que se refere aos aspectos econômicos, sociais e culturais. As estratégias ideológicas, por fim, visam naturalizar os privilégios, ou seja, transformar as diferenças sociais em diferenças naturais, legitimando a dominação (Muzzeti, 1997).

Bourdieu salienta a íntima relação e a interdependência entre as estratégias, como, por exemplo, entre as estratégias de fecundidade e as estratégias culturais. Para ele, a ambição e as chances

de prosseguir os estudos estão intimamente relacionadas com a restrição da fecundidade, pois o número excessivo de filhos e filhas limita as chances do prosseguimento dos estudos pelos gastos que uma descendência numerosa acarreta.

Em sua visão, tais estratégias de reprodução, produzidas por um *habitus*, têm por objetivo, consciente ou inconscientemente, a manutenção ou ascensão de um determinado grupo de agentes na estrutura de classes, situado historicamente numa sociedade, onde esse *habitus* gerador do capital cultural gera também práticas que comumente funcionam como estratégias, que, dependendo do valor relativo do capital cultural na totalidade do patrimônio desse determinado grupo de agentes, condiciona o maior ou o menor investimento em relação à escola e à universidade.

Neste ponto, toma-se necessário explicitar a importância do valor relativo do capital cultural de uma determinada família, inserida numa determinada fração de classe e sua importância na estrutura e no volume do seu patrimônio.

Como afirma Bourdieu (1974, p. 37):

[...] a propensão de investir em trabalho e em zelo escolares não depende exclusivamente do volume de capital cultural possuído, mas também do grau ao qual a reprodução dessa classe de agentes depende – no passado como no futuro – do capital escolar como forma socialmente certificada e garantia do capital cultural. O “interesse” que um agente ou uma classe de agentes aplica aos “estudos” depende do seu êxito escolar e do grau ao qual o êxito escolar é, no seu caso particular, condição necessária e suficiente do êxito social.

Bourdieu (1974) cita como exemplo os jovens das camadas populares e médias, que aderem prontamente aos valores da escola, pois dela tudo esperam e dela dependem, compensando a

privação de capital cultural pela fervorosa vontade de aquisição da cultura.

## Trajetórias escolares: um estudo de caso

A Unesp distribui, todos os anos, através do Programa para a Inclusão dos Melhores Alunos da Escola Pública (convênio firmado pela universidade com a Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp – e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo), isenções sobre a taxa de inscrição em seu vestibular aos melhores alunos e alunas do último ano do Ensino Médio das escolas públicas do estado de São Paulo. A escolha do curso superior pelo contemplado deve estar restrita aos cursos de licenciatura (Suficier, 2013). A Unesp possui também, em diversos câmpus, cursinhos pré-vestibulares populares vinculados à universidade como Projeto de Extensão Universitária, ou seja, seus professores são estudantes da própria universidade que recebem uma bolsa do projeto. A taxa de isenção para o vestibular da Unesp é concedida a todos os alunos e alunas de seus cursinhos populares.

### Caso 1: A isenção da taxa de inscrição para o vestibular<sup>4</sup>

Cecília tem 22 anos, é aluna do quarto ano de Pedagogia (diurno) e nasceu na cidade de São Paulo. Seus pais são separados e em sua casa residem sua mãe e duas irmãs. A mãe de Cecília é dona de casa; seu pai é mecânico e contribui com o pagamento de uma pensão alimentícia. Sobre sua situação econômica, ela diz: “Sim. Digo mais, assim, pelo meu pai e pela minha irmã mais velha que trabalha. Meu pai já trabalha faz muitos anos

---

4 Os dados foram coletados no segundo semestre de 2011. Os entrevistados foram identificados com nomes fictícios.



nessa empresa. Já é aposentado, mas continua trabalhando”. Os avôs maternos de Cecília eram de uma pequena cidade do interior do Estado de Minas Gerais e não frequentaram a escola. Ela diz não saber se os avós paternos receberam instrução formal (o avô teria frequentado a escola) e relata apenas que eram provenientes de outra pequena cidade do interior mineiro. O pai de Cecília possui o Ensino Fundamental completo, enquanto a mãe frequentou a escola apenas quatro anos. Cecília relata que tomou conhecimento da existência da Unesp após ser contemplada com a isenção da taxa de vestibular recebida no último ano do Ensino Médio e que a escolha do curso de Pedagogia esteve condicionada às opções disponíveis entre os cursos de licenciatura na época. Em suas palavras:

Lembro que... Eu já pesquisava desde o segundo ano a profissão que escolher. Aí eu fazia uns testes vocacionais pela internet, sempre dava Pedagogia, na área de humanas, Pedagogia, Ciências Sociais, História e Serviço Social. Eu fiquei entre História e Pedagogia, mas no terceiro ano a professora de português estava enchendo minha cabeça que eu tinha que prestar Letras, porque eu era boa em português, que eu tinha que prestar Letras. Aí eu falei pra ela que eu não queria prestar Letras. [...] E aí na hora de escolher o curso só podia ser curso de licenciatura a isenção, não podia ser outro curso, só licenciatura. Aí eu fiquei em dúvida entre História, Letras, Pedagogia e Artes Plásticas, porque era em São Paulo e eu gostava também. Aí eu fui eliminando, Artes Plásticas que tinha prova de habilidade, tinha escultura e eu não sabia fazer, e Letras eu não ia querer mesmo, e História era em Franca. E aí por ser em Araraquara também, por ser um curso também da minha opção, eu não tinha assim uma primeira, segunda, terceira opção, porque foi muito rápido, nem deu tempo de pensar, assim como... O que eu ia fazer, eu nem ia prestar vestibular, então consegui isenção e... Porque meus planos eram terminar o terceiro ano e não prestar

vestibular e fazer um cursinho no outro ano. Porque eu trabalhei no Ensino Médio e juntei dinheiro pra pagar o cursinho. Então, tudo que eu trabalhei eu juntei e era para pagar o cursinho no outro ano, mas aí eu passei... Escolhi Pedagogia.

A entrevistada teve acesso às informações sobre a taxa de isenção do vestibular da Unesp através de uma irmã mais velha, que a influenciou na escolha do curso superior e do câmpus universitário. Neste caso, a estudante ingressou no ensino superior logo após o término do Ensino Médio. Em seu relato, constatou-se a baixa divulgação de informações sobre os vestibulares, as universidades e as opções de cursos superiores ofertados durante este período de ensino.

## **Caso 2: O cursinho popular**

Claudia tem 32 anos e é aluna do quarto ano do curso de Pedagogia (período noturno). Nasceu em uma cidade de médio porte do interior paulista. Sua mãe é oriunda do Nordeste e o pai, do interior paulista. Segundo Claudia, seus avôs maternos moraram em diversos estados até se estabelecerem no interior do Paraná – região em que também se fixaram seus avôs paternos, após residirem em várias cidades do interior paulista. Os pais de Claudia se casaram no Paraná, onde tiveram seus dois filhos mais velhos, enquanto Claudia e sua irmã mais nova nasceram no estado de São Paulo. Os avôs maternos e paternos de Claudia residiam e trabalhavam na zona rural. Claudia relata que, dentre seus avós, apenas seu avô paterno sabia ler e escrever, mas nenhum deles frequentou a escola. Claudia reside com o pai e a mãe e possui três irmãos, todos casados e vivendo na mesma cidade. O irmão mais velho possui diploma de ensino superior, mas exerce a profissão obtida em uma formação técnica anterior ao ingresso na faculdade. Seus outros irmãos também possuem nível técnico. Seu pai é comerciante e estudou até a segunda

(ou terceira) série do Ensino Fundamental e exerceu, durante a maior parte de sua vida profissional, a profissão de pedreiro. A mãe de Claudia é dona de casa e estudou até a segunda série do Ensino Fundamental. Claudia ingressou no mercado de trabalho aos 16 anos como balconista em um comércio do bairro. Ela relata que a casa em que residem desde seu nascimento pertence a um dos avôs. A renda da família de Claudia é composta do seu salário e da renda do comércio do pai. Em sua casa, Claudia teve contato com jornais e revistas através de seu irmão mais velho. Após quase dez anos do término do Ensino Médio, Beatriz diz ter sido motivada a prosseguir em seus estudos por ter conquistado de uma vaga em um curso pré-vestibular popular. Em sua primeira tentativa, não foi aprovada no vestibular, o que quase a fez desistir. Novamente, como aluna do cursinho popular, conseguiu ingressar no curso de Pedagogia em sua segunda tentativa. Diz ela:

É, eu fiz um ano, prestei e não passei. Aí eu ia desistir, chorei muito, falei não, não é justo, eu trabalho o dia inteiro, estudo de sábado e domingo, eu ia para o banheiro eu levava apostila, eu não assistia à televisão, eu não saía de casa, só estudava, estudava, estudava, estudava. Falei: “não é possível isso, não foi suficiente ainda”. Ficava pensando que não tinha sido suficiente. E quando eu fiquei na lista de espera, eu falei assim, aí o pessoal fala que roda, vamos torcer que vai chamar. Chamaram até o que estava na minha frente, aí eu fiquei decepcionada porque eu passei [sua colocação], fiquei em [sua colocação] na lista de espera, chamaram até o [uma posição a sua frente]. Aí eu fiquei muito, muito assim decepcionada, falei não, eu estudei demais, não é justo que quem tem dinheiro está lá, ficou o dia inteiro estudando, e eu não, né, não tive oportunidade, tal. E aí eu falei para o meu irmão que eu ia desistir. Ele falou assim: “Você vai desistir agora? Se você ficou em [sua colocação] na lista de espera é que você tem condições, se você estudar mais um ano,

“você vai estar dentro da lista. Não pode desistir agora. Você jogou um ano fora então. Um ano da sua vida você jogou fora então”.

## Considerações finais

Partindo da análise das trajetórias individuais dos agentes, verificou-se o desconhecimento e a distância social que há entre os alunos provenientes das camadas populares e a universidade pública. Bourdieu et al. (1979, p.47) considera que “os membros das classes populares e médias tomam a realidade pelos seus desejos”, o que certamente implicada a aquiescência dos agentes com o destino social da classe, destino este marcado pela “impossibilidade de desejar o impossível”, a saber que, ao dizer “isso não é para nós”, seria, para o autor, admitir muito mais que “não temos meios para isso”. Essa adesão voluntária e dissimuladamente natural, motivada por um *habitus* em estado coletivo da classe, contribui para os efeitos da estratificação social. Assim, tudo concorre para conclamar aqueles que “não têm futuro” a terem expectativas “razoáveis”, diga-se, “realistas”, ou ainda frequentemente a “renunciarem à esperança” (1979).

É importante ressaltar que se mostrou indispensável à análise do capital cultural, capital social e do capital econômico das famílias dos universitários que foram entrevistados e o grau de importância que o capital cultural ocupa no conjunto desse patrimônio, com o objetivo de entender até que ponto o investimento na escolarização desses universitários e a possível realização dos cursos superiores na Faculdade de Ciências e Letras representam a manutenção ou a ascensão social dessas famílias, ou seja, até que ponto seus êxitos sociais estão subordinados a seus êxitos escolares. Simultaneamente a isso, também se demonstrou relevante investigar até que ponto a estratégia utilizada pela Unesp (isenção da taxa de inscrição ao vestibular) realmente ajudou ou

“assegurou” a esses alunos a longevidade escolar, observando as principais especificidades de seus itinerários escolares. Com efeito, procurou-se identificar as principais dificuldades vividas por esses estudantes em relação ao capital cultural deles. Dificuldades regularmente materializadas em dificuldade de aprendizagens e acidentes no percurso escolar, seja em relação à ausência relativa de capital econômico, por sua vez, regularmente concretizada em dificuldades econômicas e, daí identificar as estratégias utilizadas e a regularidade e eficácia de tais estratégias.

Por fim, como já exposto, este estudo pretende contribuir para que sejam colocadas em ação políticas que facilitem, de alguma maneira, a longevidade escolar desses alunos.

## Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. MICELI, J. (Org.). São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia*. ORTIZ, R. (Org.). São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais.)
- \_\_\_\_\_. *La Noblesse d'Etat: grandes écoles et l'esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *A miséria do mundo*. Trad. Mateus S. Soares de Azevedo, Jaime A. Clasen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira e Jairo Veloso Vargas. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- \_\_\_\_\_; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J. C. (Org.). *Educação e hegemonia de classe*. Trad. Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

- MUZZETI, L. R. *Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40*, São Carlos, UFSCar, 1997. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1997.
- SUFICIER, D. M. *Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/Ar, Araraquara, FCL/Ar, Unesp*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013.