

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

ÉRICA ARAÚJO SILVA LOPES

A LONGEVIDADE EDUCACIONAL ENTRE IRMÃOS

Belo Horizonte

2018

ÉRICA ARAÚJO SILVA LOPES

A LONGEVIDADE EDUCACIONAL ENTRE IRMÃOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Sociologia.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Elaine Meire Vilela

Área de concentração: Sociologia das Desigualdades e da Estratificação

**Belo Horizonte
2018**

301 Lopes, Érica Araújo Silva.
L8641 A longevidade educacional entre irmãos [manuscrito] /
2018 Érica Araújo Silva Lopes. - 2018.
 102 f.
 Orientadora: Elaine Meire Vilela.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas
 Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.
 Inclui bibliografia.

 1.Sociologia - Teses. 2.Irmãos - Teses. 3. Ensino superior
 - Teses. 4.Educação - Teses. I. Vilela, Elaine Meire.
 II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de
 Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



Programa de Pós Graduação em Sociologia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ÉRICA ARAÚJO SILVA LOPES

Aos 06 (seis) dias do mês de setembro de 2018 (dois mil e dezoito), reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de Mestrado, intitulada: "**A LONGEVIDADE EDUCACIONAL ENTRE IRMÃOS**". A banca foi composta pelos professores doutores **Elaine Meire Vilela** (Orientadora- DSO/UFMG), **Danielle Cireno Fernandes** (DSO/UFMG), **Flavia Pereira Xavier** (UFMG) e **Ana Cristina Murta Collares** (UnB).

Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da Banca Examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela:

Aprovação
Reprovação da Dissertação ()

Para constar foi lavrada a presente ata, datada e assinada pelos examinadores.

Belo Horizonte, 06 de setembro de 2018.


Profa. Dra. Elaine Meire Vilela (Orientadora- DSO/UFMG)


Profa. Dra. Danielle Cireno Fernandes (DSO/UFMG)


Profa. Dra. Flavia Pereira Xavier (UFMG)


Profa. Dra. Ana Cristina Murta Collares (UnB)

Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha - 31.270-901 - Belo Horizonte – MG - Tel. (31) 3409 5031 - e-mail: ppgs@fafich.ufmg.br

Ao meu pai, à minha amada irmã Elen e ao
meu eterno companheiro Túlio.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, pois sem ela não tenho base para seguir nesse mundo. À minha mãe por me mostrar como ser uma mulher forte que nunca se deixa abater. À minha avó por me ensinar a buscar aquilo que quero e por me ensinar a ser rocha nesse mundo de ventos fortes. À minha irmã por estar sempre comigo e por ter se tornado uma mulher independente e forte. Ao meu pai pelo incentivo aos estudos que carrego comigo até hoje e por ter me dado tanto amor que até hoje me sinto completa e a sua presença.

Agradeço à Elaine Meire Vilela, minha orientadora, por ser desde o início um exemplo para o meu estudo de que, para além da origem social, existem outras variáveis que influenciam nos destinos sociais dos sujeitos, por ter paciência todo o tempo para que eu pudesse desenvolver o trabalho de acordo com as minhas capacidades. Por nunca ter me imposto nada, pelo diálogo e pelo exercício de pensar que propunha.

Agradeço ao Túlio, companheiro de todas as horas. Responsável pela minha entrada e permanência nessa empreitada. Túlio é calmação, razão, elemento fundamental nessa alquimia do mestrado.

Gratidão à minha amiga Andréia Rabelo, por trilhar comigo esse caminho, por me ajudar nos momentos de maior sufoco, me orientando para pós e para a vida. Aos amigos que caminharam comigo, Luíza Morena, Pedro Machado e Leila Schoenenkorb também deixo o meu agradecimento.

Agradeço ao Núcleo de Educação em Saúde Coletiva por ser a casa que me forma enquanto pesquisadora. Agradeço à pesquisadora e amiga Angela Dayrell pela força e por me incentivar a não desistir dos meus sonhos. Agradeço à Daisy por ser uma inspiração todos os dias como pesquisadora e como mulher, por me apoiar em todos os momentos. Ao Hugo sempre presente, clareando algumas ideias, e me fazendo rir.

À CAPES pelo financiamento dessa empreitada, sem o qual nada disso seria possível.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Árvore genealógica família Irmãos Coelho.....	56
FIGURA 2	Árvore genealógica família Irmãs Horta.....	64
FIGURA 3	Árvore genealógica família Irmãos Silva.....	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Categorias de análise	57
--------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Perfil dos entrevistados.....	50
TABELA 2 Perfil dos entrevistados completo.....	55

LISTA DE SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel
IES - Instituições de Ensino Superior
IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica
LGBTI - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e intersexuais
MEC - Ministério da Educação
OCG – Mudanças Ocupacionais em uma Geração
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SUS - Sistema Único de Saúde
UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
WLS – *Wisconsin Longitudinal Study*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	17
2.1 O mundo social como estrutura.....	17
2.2 Estratos socioeconômicos e sua influência na vida dos sujeitos.....	18
2.3 Origens Sociais e Educação.....	23
2.4 Sobre os “capitais sociais” e as redes sociais.....	27
2.5 Conceito de <i>Habitus</i> ou Sociologia à Escala individual?.....	31
2.6 Geração, pontos de virada e seu impacto nas trajetórias educacionais.....	33
2.7 Escola e variáveis de significado social como determinantes de estratificação educacional.....	35
2.8 Ensino superior, políticas públicas de educação e desigualdades de acesso à educação.....	40
2.9 Estudos de irmãos.....	47
3 HIPÓTESES.....	50
4 METODOLOGIA.....	51
4.1 Sobre as histórias de vida/relatos de vida.....	53
4.2 Sobre a análise dos relatos de vida.....	55
4.3 Sobre a seleção dos entrevistados para relatos de vida.....	56
4.4 Sobre as variáveis e categorias de análise.....	57
4.5 Sobre a saturação das entrevistas.....	60
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	61
5.1 Casos desviantes dos estudos clássicos, origens iguais, destinos diferentes.....	61
5.2 CASO 1 – IRMÃOS COELHO.....	63
5.3 CASO 2 – IRMÃS HORTA.....	72
5.4 CASO 3 – IRMÃOS SILVA.....	82
6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	95
7 CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a longevidade educacional entre irmãos. Os objetivos específicos são: (I) analisar a trajetória educacional dos graduandos, bem como dos irmãos deles não graduandos ou não graduados, relacionando-as às suas trajetórias educacionais; (II) identificar os fatores que influenciam as diferentes trajetórias educacionais de sujeitos de mesma origem quanto ao *background familiar*; (III) verificar quais são os fatores identificados pelos indivíduos como os mais importantes para (i) mobilidade educacional; (IV) buscar compreender o peso explicativo que esses fatores associados à trajetória educacional têm na percepção dos sujeitos ao trilharem suas trajetórias educacionais.

O nosso foco é analisar a transição do nível médio de ensino para o ensino superior. Se irmãos de uma mesma família possuem a mesma origem social, o que nesse trabalho vamos compreender como *background familiar* (BOURDIEU, 2008), porque nem todos fazem a transição do ensino médio para o ensino superior? A pergunta que norteia o objetivo dessa pesquisa é: quais seriam os fatores, além de *background familiar*, que influenciam a (i) mobilidade educacional para o ensino superior de jovens adultos de uma mesma família?

Alguns estudos sociológicos sobre estratificação social e mobilidade social apontam que a origem social é determinante nos destinos sociais dos sujeitos (BOURDIEU, 2008; CAETANO, 2011; HEILBORN, 2006; PASTORE E SILVA, 2000; SOUZA, 2010). Mas como explicar sujeitos advindos de uma mesma família trilharem trajetórias educacionais distintas? De maneira específica, como explicar a transição para o ensino superior de um ou mais irmãos de uma família e outros não, de pais com níveis educacionais abaixo do ensino médio? Ao passo que existem estudos qualitativos como o realizado por Lahire, em 1997, que mostram que a origem social não é tão determinante assim no sentido de mostrar que famílias diferentes com *backgrounds* diferentes, por exemplo, conseguem atingir os mesmos avanços educacionais. Essas pesquisas apontam para outras variáveis ou conjunto de variáveis inter-relacionadas que podem incidir sobre a escolaridade e na transição educacional. Lahire (1997) procura compreender as diferenças escolares de crianças oriundas de famílias populares, buscando entender por que umas alcançam sucesso escolar e outras não. Para tanto, buscou analisar configurações familiares singulares a partir de combinações específicas de traços gerais como: as formas familiares

da cultura escrita, as condições e as disposições econômicas, a ordem moral doméstica, os modos familiares de investimento pedagógico e as formas da autoridade familiar. Outro estudo que também busca outras variáveis que possam incidir sobre a escolarização dos sujeitos é o de Coleman (1966), que investigou as causas para as diferenças de desempenho entre as escolas norte-americanas. A hipótese do estudo é se havia relação entre o desempenho de alunos e infraestrutura escolar em que eles estavam inseridos. Os resultados apontaram que as diferenças de infraestrutura e equipamentos entre as escolas, assim como a qualidade do corpo docente ou de seus currículos ou a localização da escola e seu nível socioeconômico, não justificavam a grande variação de desempenho entre os alunos de diferentes escolas. Esse autor acaba por concluir que a escola não afeta no desempenho dos alunos e sim as diferenças socioeconômicas individuais entre eles. Dellazzana e Freitas (2010) realizaram estudo que tinha como objetivo descrever a rotina de adolescentes de baixa renda que cuidam dos seus irmãos. Os participantes foram divididos em três grupos considerando-se a presença ou não da situação de cuidado entre irmãos, bem como o nível de responsabilidade e de intensidade do cuidado dispensado. As conclusões apontam que as atividades de cuidado dos irmãos menores pelos irmãos mais velhos e as tarefas domésticas acarretam prejuízos no desempenho escolar do adolescente que assume a função de cuidados. A sua rotina não permite que eles estudem e não há tempo para lazer. Esse estudo é importante por mostrar como o papel de cada irmão dentro da estrutura familiar também impacta em desempenho escolar e, conseqüentemente, na escolarização dos mesmos. Outro estudo também importante para refletir sobre as outras variáveis que podem impactar na estratificação educacional dos sujeitos é o de Glória (2005). Essa pesquisadora busca problematizar as diferentes trajetórias escolares dentro de uma mesma fratria, com melhor ou pior desempenho entre os seus membros. Norteia esse estudo questionamentos como problematizar em que termos a modalidade do arranjo familiar é capaz de influenciar a escolaridade dos filhos ou se algum arranjo específico seria mais ou menos benéfico para o processo de escolarização dos sujeitos.

Um apontamento interessante levantado nessa pesquisa é o fato de que nos estudos que envolvem a relação entre família e escola, embora tenha havido uma preocupação com variáveis que ela chama de “morfológicas” das famílias, como: nº de filhos, sexo, idade e lugar de criança na fratria, esses fatores foram analisados apenas do ponto de vista do desempenho escolar e não no modo como essas variáveis impactam no processo de

construção da escolaridade dos filhos. A conclusão a que chega é que as diferenças de desempenho escolar entre irmãos podem ocorrer pelo fato de cada um ocupar uma posição singular em seu meio familiar. Outro resultado importante é, embora se tenha dado destaque aos modos específicos de cada família conceber e atuar face à educação escolar de seus filhos, deve-se considerar também um trabalho por parte dos filhos para apropriação do que lhes é “transmitido” (GLÓRIA, 2005).

A partir desses estudos que utilizam outros tipos de variáveis para estudar a estratificação educacional, tais como, por exemplo, redes de contatos dos sujeitos e capital cultural adquirido, variáveis essas para além de mensurações objetivas como escolaridade dos pais e renda familiar, buscamos compreender, por exemplo, como a filha de um agricultor da zona rural de São Paulo forma-se no curso superior de Comunicação Social e consegue trabalhar na sua área de formação, trilhando um destino social bem diferente do esperado pela sua origem social e do destino de seus irmãos e de seu pai (BRASIL, 2012). Se fôssemos analisar a origem social dessa moça como determinante, ela também seria agricultora ou ao menos permaneceria no campo, ou trabalharia em ocupações da base da hierarquia no meio urbano. Outra história que chama a atenção é como o filho de uma faxineira que antes a acompanhava nos fins de semana no seu trabalho, em um grande prédio de prestação de serviços públicos em Brasília, uma vez que a mãe não tinha com quem deixá-lo para trabalhar, conta que depois de adulto retorna para o mesmo lugar onde a mãe trabalhava, porém na condição de estagiário de um curso de ensino superior (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, quais são os elementos determinantes na trajetória educacional dos indivíduos? Ou como compreender os “desvios padrão” das teorias de reprodução social. Serão os laços sociais através do capital social obtido via redes de contatos adquiridas ao longo do percurso de vida, o sexo, a geração de nascimento (se primogênito, intermediário ou caçula), as políticas públicas afirmativas, a constituição da família (casamento e ter filhos), além de outras variáveis importantes para compreender esse fenômeno? Quais fatores são mais importantes e quais são menos importantes na percepção dos indivíduos? O quanto tais fatores são mencionados pelos indivíduos para explicarem suas trajetórias educacionais? Esses e outros questionamentos guiam o problema geral dessa pesquisa. A hipótese central é que fatores de significado social, como os apresentados acima, influenciam tanto ou mais nessa (i)mobilidade do que o *background familiar*. Entretanto, nem todas as variáveis apresentadas têm o mesmo peso, ou seja, algumas pesam mais do

que outras como fonte explicativa da (i)mobilidade educacional e, assim, buscamos identificar quais são as mais "valorizadas" pelas pessoas como fundamentais para a transição ou não ao ensino superior.

O estudo de mobilidade educacional geralmente apresenta caráter quantitativo, tendo como foco a movimentação dos sujeitos em pontos no tempo entre os níveis de escolaridade (MONT'ALVÃO, 2011)., como no caso desse nosso trabalho que busca analisar especificamente se há transição do nível médio de ensino para o ensino superior dentro de determinado recorte temporal e, ainda, se existe influência da variável raça nas transições educacionais (FERNANDES, 2004). Porém, o presente trabalho tem como interesse realizar um estudo qualitativo dessas diferentes trajetórias, compreender o que ocorreu e quais fatores estão envolvidos na transição do nível médio de ensino para o superior e, no caso dos irmãos, na sua imobilidade educacional, estabelecendo uma análise comparativa dos processos que se dão entre os pontos de saída e de chegada das trajetórias educacionais de irmãos.

O intuito é compreender quais são os acontecimentos, "pontos de virada" e os fatores de significado social que ocorreram na trajetória de vida dessas pessoas que as levam a estender a sua longevidade dos estudos do nível médio de ensino para o superior e, para algum(a)(s) de seu(s) irmã(o)s a não acontecer(em) o mesmo.

A importância desse estudo reside na busca por um melhor detalhamento de como os sujeitos podem visualizar diferentes horizontes na estrutura social, embora essa possa, muitas vezes, ser compreendida e visualizada como fechada, delimitada, dado o *background social* de cada um. O acesso à diferentes horizontes de oportunidades proporciona para os sujeitos a possibilidade de escolher entre várias situações ao invés de serem impelidos à escolha única. Quando há uma crença em horizontes "curtos" (HEILBORN, 2006), o que significa dizer que as possibilidades de destino são restritas, ou mesmo únicas, os sujeitos acabam por realizar uma trajetória por acreditar que aquela é a única existente ou possível.

Para compreender as questões expostas acima, utilizamos a metodologia que melhor contemple o objeto, que priorize a fala do sujeito para construção do estudo. Nesse sentido, o relato de vida, focado na trajetória educacional, baseado em entrevistas semiestruturadas, se apresenta como o instrumento ideal para aproximação dessa

realidade. As falas servirão como informação valiosa para alcançar o objetivo proposto que é o de analisar os acontecimentos e os fatores que influenciam na construção de diferentes trajetórias educacionais entre irmãos. A escolha pela metodologia qualitativa acontece devido ao interesse em compreender de forma mais minuciosa os processos que se dão em meio à transição educacional para o ensino superior de pessoas de mesma origem. O método quantitativo permitiria verificar as causas das transições educacionais, mas mensurar questões mais subjetivas é uma tarefa mais delicada e, uma vez que essas medidas são mais fracas ou menos sensíveis nas pesquisas quantitativas, assim o estudo qualitativo se torna necessário para melhor compreender a transição educacional dos sujeitos.

No primeiro capítulo de revisão da literatura abordamos como a estruturação dos sujeitos pela sociedade em estratos socioeconômicos tem influência nas suas vidas. No segundo capítulo, mostramos como as variáveis relacionadas às origens sociais dos sujeitos tem relação com educação deles. Em seguida discutimos sobre o capital social apreendido pelos sujeitos e as redes sociais como espaço para apreensão do mesmo. O quarto capítulo trata sobre a geração de nascimento dos sujeitos e os “pontos de virada”, ou seja, os acontecimentos que são, muitas vezes, fundamentais para que um irmão faça a transição do ensino médio para o ensino superior. O quinto capítulo trata da escola como instituição e das variáveis de significado social que podem ter impacto na transição do ensino médio para o ensino superior. Por último, discutimos sobre as políticas de educação no contexto das desigualdades no acesso à educação que também influenciam na (i)mobilidade educacional dos indivíduos . A partir desse caminho teórico, que estrutura as trajetórias educacionais, e das famílias podemos compreender melhor porque um irmão entra para o ensino superior e o(s) outro(s) não.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Quais são os principais fatores ou variáveis que nos ajudam a pensar a transição educacional? Nesse momento apresentamos a literatura que discute quais fatores influenciam a estratificação educacional e a transição educacional dos sujeitos, apontando diversos elementos considerados importantes para compreender a estratificação educacional e a mobilidade educacional, como, por exemplo, o capital social, a geração de nascimento dos sujeitos, o ciclo de vida e os pontos de virada ao longo da vida.

2.1 O mundo social como estrutura

As nossas vidas não são compostas de ações aleatórias, pois elas estão estruturadas pelo mundo social de diferentes maneiras (GIDDENS, 2001). E essa estrutura social, por sua vez, também não existe de forma independente das nossas ações.

O conceito de estrutura social refere-se ao fato de os contextos sociais das nossas vidas não consistirem apenas em acontecimentos e ações ordenados aleatoriamente; eles estão estruturados ou padronizados de diferentes maneiras. Há regularidades no modo como nos comportamos ou nas relações que temos com outras pessoas. Mas a estrutura social não é como uma estrutura física, como um edifício, que existe de forma independente das ações humanas (GIDDENS, 2001, P.5)

É importante ressaltar que Giddens (2001) lembra-nos que, apesar de influenciar os sujeitos, as sociedades humanas estão sempre em processo de estruturação e que elas são reestruturadas a todo o momento pelos sujeitos. Nesse sentido, pensamos como as trajetórias de vida mudam e se reestruturam ao longo da vida dos sujeitos e entre sujeitos. Se formos pensar na família, como de uma geração para a outra, as trajetórias podem ser outras, diversas das que a antecederam, na medida em que os sujeitos que estruturam o mundo social também o são por elas estruturados.

Há também o conceito de campo, introduzido por Bourdieu (2007), que consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e as estruturas sociais. Para ele, esse espaço é sempre dinâmico e obedece às leis próprias animadas sempre pelas disputas ocorridas em seu interior. Nesse sentido o campo estrutura a vida dos sujeitos, mas também é estruturado por eles. Para esse autor o campo:

É um universo social particular constituído de agentes ocupando posições específicas dependentes do volume e da estrutura do capital eficiente dentro do campo considerado. É um sistema de posições que podem ser alteradas e contestadas (BOURDIEU, 1996).

Assim o campo é tanto estruturante da origem social, quanto é estruturado por ela. De maneira que os conceitos de estrutura social e campo também se tornam importantes para compreensão da presente pesquisa, na medida em que vamos trabalhar com a ideia de que os sujeitos são influenciados por suas origens sociais, mas que essas, por sua vez, podem não ser determinantes centrais por haverem fatores vários que podem ser responsáveis também por influenciar e estruturar as trajetórias de vida dos sujeitos.

2.2 Estratos socioeconômicos e sua influência na vida dos sujeitos

O sistema de estratificação social pode ser caracterizado de várias maneiras. As mais importantes têm a ver com o processo pelo qual os indivíduos são localizados ou localizam a si próprios em posições hierárquicas dentro da estrutura social (BLAU e DUNCAN, 1967).

Em 1970, Haller (2014) introduziu os conceitos de dimensão de conteúdo e dimensão estrutural da estratificação. As variáveis que medem as dimensões estruturais são atributos de cada uma das quatro dimensões de conteúdo:

O primeiro conjunto, dimensões de conteúdo, consiste nas quatro hierarquias sociais as que os sociólogos denominam como “estratificação”. O segundo conjunto consiste nas formas que tais hierarquias, das quais existem seis – as mesmas para cada uma das quatro dimensões de conteúdo – descreve como os valores das dimensões de conteúdo podem variar de sociedade para sociedade e época para época. O conceito de dimensões estruturais racionaliza e expande as formas de desigualdade de Duncan, os parâmetros de Svalastoga, e a altura e perfil de Sorokin (HALLER, 2014, P.17).

Assim as dimensões de conteúdo definidas por Haller (2014) são o poder político, o econômico, o social e o informacional. Por sua vez, as dimensões estruturais capazes de medições válidas e confiáveis para analisar as dimensões de conteúdo são: a tendência central, a variabilidade, a hereditariedade, a estrutura de modo, a assimetria e a cristalização¹.

Para Blau e Duncan (1967), autores clássicos americanos da teoria de estratificação social, variáveis como nível educacional do pai, status ocupacional do pai, nível educacional do entrevistado e *status* da primeira ocupação do entrevistado levam à

¹Haller (2014) apresenta vários conceitos estatísticos pelos quais se podem medir as dimensões estruturais dos sistemas de estratificação, são eles: tendência central, variabilidade, hereditariedade (continuidade de status de pai para filhos), cristalização (intercorrelação de cada uma das quatro dimensões de conteúdo), estrutura de modo (o número de modos, as lacunas entre eles, e o número de pessoas em cada), e assimetria (uma forma de desigualdade descrevendo a inclinação da distribuição).

formulação de um modelo básico de estratificação da sociedade. Mas classificar os sujeitos por sua escolarização e/ou sua ocupação é apenas uma das formas existentes de estratificar socialmente o mundo. Uma sociedade pode ser estratificada economicamente², por renda ou por ocupação³, por exemplo, mas a proposta do trabalho de Blau e Duncan (1967) é compreender a origem social dos sujeitos de uma maneira mais ampla, considerando tanto características adscritas (sexo e raça/cor), quanto as adquiridas (escolaridade e ocupação).

Para melhor compreensão de como o contexto social e as vivências de cada estrato social são passados e podem influenciar nos comportamentos em todos os âmbitos da vida de um sujeito, também podemos nos balizar no conceito de trajetória individual do sociólogo Pierre Bourdieu (2008). Para ele, a colocação de um sujeito em determinada posição na sociedade vai variar de acordo com a sua *trajetória individual*. A correlação entre a prática do sujeito e a sua origem social é resultante dos ensinamentos dispensados pela família a partir da sua *inculcação* e também pelo efeito exercido por essa educação nas disposições e ações dos sujeitos. Essa inculcação e assimilação, Bourdieu (2008) conceitua como *background familiar*, compreendido aqui como o capital cultural apreendido dentro de casa, a partir da escolarização dos pais, e os hábitos e costumes repassados pela família. Em estudo sobre a influência do *background familiar* na escolaridade de estudantes, Xavier e Vilela (2012) pontuam que os recursos familiares são essenciais no acesso à escola e ao mercado de trabalho e, se existirem desigualdades no acesso às oportunidades, conseqüentemente, haverá desigualdades nos alcances sociais desses sujeitos. Essa discussão faz-se necessária para pensar como os valores e as práticas sociais advindos da família podem moldar as origens dos sujeitos e, conseqüentemente, seus destinos sociais.

Viana (2012) também busca compreender a relação entre práticas socializadoras em famílias populares e a constituição de disposições que sejam facilitadoras para a longevidade escolar dos sujeitos desse estrato social. A partir de entrevistas em profundidade realizadas, a pesquisadora conclui que práticas familiares favorecedoras da

²O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE estratifica a população baseado no número de salários mínimos que as famílias ganham mensalmente: classe A as famílias que somam acima de 20 salários mínimos – SM por mês, classe B as que somam 10 a 20 SM, classe C de 4 a 10 SM, classe D de 2 a 4 SM e classe E famílias que somem até dois salários mínimos por mês.

³Ver tabela de ocupações construída por Blau e Duncan (1967). O índice de status-socioeconômico das ocupações foi criado pela primeira vez por esses autores, tomando como base as variáveis de renda e educação.

constituição de disposições temporais do que ela chama de “futuro alargado” são comuns em todos os casos analisados. Essas disposições dizem respeito à crença na possibilidade de uma vida melhor para os filhos que se expressa em indicadores objetivos como:

1) a luta para escolarizar os filhos, sendo o ensino médio o horizonte final; 2) a prioridade para os estudos em detrimento do trabalho; 3) os investimentos sistemáticos para superação das turbulências materiais ao longo da história da família; 4) a interdição ao ócio, ligada ao temor à decadência moral dos filhos; 5) o cuidado com a aparência física dos filhos, sobretudo na escola, o não “parecer pobre” para ultrapassar a própria pobreza (VIANA, 2012, p. 435).

É interessante pontuar que Viana (2002) não encontra um modo de socialização familiar “puro”, ao contrário, os casos identificados são sincréticos e/ou contraditórios entre a socialização mais focada no esquema do pai ou da mãe. Sobre a relação entre a disposição familiar e construção de autonomia o autor verifica que pais socializam os filhos com certo “autoritarismo”, o trabalho precoce como exigência para o auto sustento dos filhos o mais cedo possível, a “família fechada nela mesma” a partir do impedimento dos filhos brincarem com outras crianças na rua devido aos pais considerarem o ambiente ameaçador. Há a identificação também de práticas socializadoras por parte dos pais mais propícias para ao aprendizado da autonomia. Numa delas, uma das entrevistadas por Viana (2012) fora socializada num ambiente familiar onde, se ocorreram atitudes autoritárias por parte do pai, o que prevaleceu foi a ausência de rigidez. Aparece entre os filhos dessa família – uma fratria de cinco irmãos em que todos concluíram o Ensino Superior – a interiorização de valorização do cumprimento de compromissos, sobretudo os escolares, que “aconteceu”: “saía da gente, fluía...”. Em outro caso, uma fratria de nove irmãos, em que apenas a entrevistada chegou ao Ensino Superior, a socialização familiar se apresentou mais homogênea, “liberal”. A pesquisadora intitulou esse tipo de socialização como orientado para a autonomia. Os filhos nesse caso recebiam responsabilidades, atribuídas pelos pais, como, por exemplo, o cuidado com os irmãos mais novos ou permissão para sair de casa na adolescência (VIANA, 2012). Nesse sentido, podemos ver a transição para o ensino superior como um desdobramento de uma socialização familiar focada na autonomia dos indivíduos. E, para além disso, as contribuições do estudo supracitado para a presente pesquisa seria a de apresentar e descrever outras questões para além das demográficas clássicas como escolaridade dos pais ou renda familiar, que influenciam também na longevidade escolar dos sujeitos.

Em um importante estudo para o governo dos Estados Unidos, voltado para o monitoramento das políticas públicas de educação, James Coleman (1966) utilizou o seu próprio conceito de capital social para desagregar os componentes do *background familiar* que têm incidência no desempenho escolar de alunos. O capital social para Coleman é compreendido como fundamentos normativos capazes de produzir integração social. Ou, como Higgins (2005) esclarece, o capital social são “todos aqueles elementos de uma estrutura social que cumprem a função de servir como recursos para que atores individuais atinjam suas metas e satisfaçam seus interesses” (HIGGINS, 2005, p.33). Dessa forma o *background* foi desagregado em: a) capital financeiro da família, mensurado em termos de renda, e que proporciona os meios físicos que favorecem o aprendizado das crianças (lugar físico apropriado, materiais e outras ajudas no aprendizado); b) capital humano, mensurado na escolaridade dos pais; c) capital social que se expressa na intensidade das relações intrafamiliares. O objetivo desse autor era mensurar a origem social dos sujeitos não apenas a partir do capital cultural da família, por meio de variáveis de plano mais subjetivo, a partir de gostos e hábitos por exemplo, mas também a partir do capital financeiro e humano das famílias. Essa seria uma forma de detalhar o conceito de *background familiar*, mostrando como o capital cultural é apenas um dos seus componentes. A desagregação de capital social por Coleman (1966) acaba por complexificar o conceito, uma vez que outros níveis da realidade social são levados em consideração. Ou seja, a escola não afeta o desempenho dos alunos e sim as diferenças socioeconômicas individuais entre eles.

Nesse sentido, pode-se questionar qual é o nível de influência que as origens sociais podem ter nos destinos sociais dos sujeitos. Os estudos de Bourdieu (2008) e Coleman (1966) nos levam a pensar que as origens sociais podem impactar bastante os destinos sociais, na medida em que o *background familiar* e os laços fortes apreendidos no ambiente familiar vão estruturar a nossa oferta de oportunidades e definir horizontes. Se formos pensar o *background familiar* como um fato social *Durkheimiano* (1999), ou seja, ele como anterior, exterior, superior e coercitivo aos indivíduos, podemos pensar que a origem social pode chegar sim a quase mesmo definir os horizontes que podemos visualizar e percorrer na estrutura social, na medida em que nossas origens já estão dadas quando chegamos ao mundo.

O estudo sociológico clássico intitulado “A Mobilidade Social no Brasil” de Pastore e Silva nos anos 2000 pode exemplificar o processo de estratificação de uma sociedade e

também nos ajuda a compreender como o capital social está por trás dessa pré-estruturação social dos sujeitos. Os autores categorizam em grupos a sociedade brasileira de acordo com a renda familiar, a escolarização dos sujeitos e a ocupação. Assim a construção do que é a mobilidade social vivenciada no Brasil é explicada a partir da separação da sociedade brasileira por estratos de acordo com esses atributos. Sobre o estudo de mobilidade social, os autores pontuam que eles não são como “flashes” de curto prazo, mas como filmes que procuram captar a dinâmica e a evolução das sociedades ao longo das décadas (PASTORE e SILVA, 2000). Isso significa que o universo não será analisado somente em um determinado recorte temporal, ele será acompanhado ao longo do tempo para compreensão das variações e mudanças ocorridas. Assim, os estudos de mobilidade social têm a capacidade de registrar mudanças de longo prazo e de grande profundidade, assim como a forma da estrutura social e da composição dos estratos sociais em vários tempos (coortes de idade).

O estudo de Pastore e Silva (2000) compara dados de 1973 com informações semelhantes do ano de 1996. Para tanto, são analisadas coortes de idade dos informantes (chefes de família, homens entre 20 e 64 anos de idade), para visualizar a evolução da estrutura social brasileira ao longo do século XX. Em relação aos seus pais, quase 50% dos filhos (47,1%) subiram na escala social; 41,6% ficaram imóveis, permanecendo na mesma posição de seus pais; e 11,3% desceram na escala social. Os dados de 1996 reproduziram o fenômeno anteriormente observado, isto é, a mobilidade social continuou intensa, mas com pequenas variações e a estrutura social permaneceu desigual. Repetiu-se novamente a mesma trajetória: muitos subiram pouco e poucos subiram muito. Houve um aumento de 5% dos brasileiros móveis (chefes de família, homens, de 20 a 64 anos de idade), quando comparados com os dados de 1973.

Os autores afirmam que o nível educacional e o valor de rendimento dos indivíduos são o que os caracterizam na escala social. O que significa dizer que quanto maior os anos de estudo e os rendimentos (escala de status socioeconômico) maior a *mobilidade social* rumo aos estratos sociais mais altos da nossa sociedade. A intensa mobilidade social é de curta distância para os estratos sociais mais baixos da sociedade e, segundo Pastore e Silva (2000), não é somente o acesso à educação que mudará esse quadro, mas o acesso a uma educação de qualidade que proporcionará mobilidade de longa distância para a população. Os capítulos finais dessa obra indicam ainda uma forte relação entre a melhoria educacional e o aumento da mobilidade circular, na qual para uma pessoa subir

na pirâmide social, outra precisa descer ou sair da posição (por morte, desemprego ou aposentadoria), sendo essa própria de ambientes mais competitivos.

Uma vez entendido como a sociedade se estratifica socialmente vamos discutir um pouco sobre como a divisão social pode ter impacto na vida dos sujeitos, como no caso daqueles que estão “pior” colocados, nos níveis sociais mais baixos. Uma vez estratificada a sociedade, temos que compreender como atingir as consequências resultantes da divisão social para os sujeitos, como a pobreza por exemplo.

Para Marques (2007), o combate à pobreza tem como foco a alteração das dimensões pessoais dos indivíduos e de famílias em situação de pobreza tentando muni-los de características individuais, que se imaginava estratégicas, para que esses saíssem do estado de pobreza e ascendessem socialmente. Porém, para Marques (2007), essa visão “atomista” da pobreza talvez seja explicada pelo discurso econômico, que foca na renda para entendimento e resolução das desigualdades sociais. Ou, no máximo, investindo em ativos individuais relacionados à educação, saúde, etc., para resolver essa situação. Segundo a visão econômica, esses elementos seriam importantes por permitir aos indivíduos acessarem mais facilmente melhores oportunidades na estrutura social.

Esses estudos servem para exemplificar como a localização dos sujeitos em determinado estrato socioeconômico pode influenciar nas suas trajetórias de vida e, conseqüentemente compreender como as origens sociais podem influenciar na trajetória educacional dos sujeitos.

2.3 Origens Sociais e Educação

A estratificação social está por detrás das diferentes origens sociais dos sujeitos. Ser de determinada família, ter uma renda X ou os pais possuírem determinados níveis de escolarização, por exemplo, delimitam que a origem dos sujeitos seja de uma forma ou de outra. Diante do exposto, perguntamos quais seriam os efeitos da origem social de um sujeito na sua educação. Sendo esse o tema desse estudo, foquemos nos impactos da estratificação, através da origem social, na educação dos sujeitos. Mont’Alvão (2011) pontua as três principais abordagens teóricas sobre o efeito da origem social no alcance educacional dos sujeitos: a hipótese meritocrática, as teorias reprodutivistas e a abordagem da escolha racional.

A hipótese meritocrática postula que os processos de modernização social, que envolvem maior desenvolvimento econômico e institucional, maior urbanização das sociedades e transição demográfica, são fatores que levam à diminuição do efeito das origens sociais sobre o alcance educacional dos indivíduos (TREIMAN, 1970; HAUSER e FEATHERMAN, 1976 *apud* MONT'ALVÃO, 2011). O processo de desenvolvimento econômico ampliaria as oportunidades de educação para toda a sociedade, resultando na superação das limitações impostas pelas características adscritas e a valorização das características adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, principalmente relacionados à educação, ocupação, poder e prestígio (DAVIS E MOORE, 1945; LENSKI, 1966; PARSONS, 1970; TREIMAN, 1970 *apud* MONT'ALVÃO, 2011). Porém, a hipótese meritocrática não se realiza na sua plenitude, pois o desenvolvimento econômico de um país como o Brasil, por exemplo, não significou a ampliação de oportunidades independente das características adscritas dos sujeitos.

Outra abordagem, a da escolha racional (BOUDON, 1974; GOLDTHORPE, 1996 *apud* MONT'ALVÃO, 2011), levanta críticas às teses desenvolvimentistas e funcionalistas, afirmando que só é possível entender a persistência das desigualdades no alcance educacional se levarmos em conta efeitos primários, que criam diferenciais de classe no alcance inicial e, então, na “habilidade demonstrada” na escola; e os efeitos secundários, que operam por meio das decisões feitas pelos estudantes e seus pais sobre as opções presentes quando atingem determinado ponto de transição no ciclo escolar - ficar na escola ou não? Ter cursos acadêmicos ou vocacionais? Buscar um curso superior? Assim, o estudante e sua família estabelecem a escolha baseada nos custos e benefícios de cada opção.

Se a avaliação de que a opção de prosseguir até os níveis mais altos não é tão favorável para a melhoria do nível de vida do estudante, aqueles que forem oriundos das classes mais baixas irão optar por encerrar os estudos mais cedo em busca de mais experiência no mercado de trabalho. A abordagem da escolha racional pressupõe que todos os sujeitos têm apoio e estrutura familiar para auxílio nas suas escolhas educacionais e, como isso não ocorre em muitos casos, essa abordagem é bastante criticada ao esclarecer os alcances educacionais (MONT'ALVÃO, 2011).

Se formos pensar a escola como instituição representativa maior de todas as políticas educacionais rumo à diminuição das desigualdades sociais, porque mesmo passando pela escola as desigualdades permanecem? As teorias reprodutivistas propõem enxergarmos o

processo de expansão educacional não como mecanismo de universalização de oportunidades, mas como um mecanismo de reprodução das relações de dominação entre classes sociais (BOWLES e GINTIS, 1976; BOURDIEU e PASSERON, 1977; COLLINS, 1979 *apud* MONT'ALVÃO, 2011). Nesse sentido, a partir dessa teoria, pensar o processo de expansão educacional como um mecanismo de reprodução das relações de dominação entre classes sociais é uma boa explicação dos alcances educacionais dos sujeitos, pois uma vez que a princípio vivemos em uma sociedade de classes, faz sentido a estratificação social ser reproduzida para outras dimensões da estrutura social, como a escola.

Para Valle Silva e Barbosa (2012), a escolarização como processo social pode ser estudada tanto do ponto de vista do acesso e da permanência no sistema escolar, como da perspectiva dos seus efeitos no que eles chamam de “hierarquias sociais”. Essa perspectiva social da escolarização pode ser vista através do valor econômico do diploma, na distribuição socialmente diferenciada da qualidade da educação recebida, da influência do diploma na disputa por um emprego e do peso do mérito escolar nas trajetórias sociais. Em artigo sobre desempenho educacional, esses autores analisam o problema das relações entre alguns aspectos da qualidade da educação recebida e a realização escolar final dos sujeitos. Para realização do estudo foram selecionados apenas os chefes de domicílio e seus cônjuges, com idade entre 25 e 64 anos e que tivessem frequentado a escola, completando um universo de 8.654 indivíduos. Para fins da análise, os autores consideraram o desempenho escolar como o número de anos passados na escola, com aprovação ao final dos mesmos. Os entrevistados foram indagados sobre qual deveria ser a sua renda e quais as razões que justificariam esse valor do seu ponto de vista. Os resultados mostram que a “experiência profissional” é considerada pelos brasileiros como o fator mais importante para explicar ou justificar o salário pretendido, seguido do fator “nível de esforço físico exigido”. A escolaridade só aparece em quarto lugar (VALLE SILVA e BARBOSA, 2012).

O argumento utilizado por Valle Silva e Barbosa (2012) para justificar esses resultados é que os brasileiros dão pouco crédito à sua própria escolarização como critério para legitimar as suas pretensões salariais. Ao mesmo tempo em que podemos considerar a escolaridade, a experiência ou o esforço físico como fatores de natureza meritocrática, indicando alguma modernidade nas representações coletivas nacionais, os autores se questionam sobre o sentido objetivamente dado à escola em nossa sociedade.

Para além da estratificação do acesso, permanência e da qualidade da educação entre os diferentes estratos sociais, é interessante perceber também como os resultados de um mesmo ensino, em uma mesma instituição escolar, aparecem de maneiras diferentes dentro de um mesmo estrato social. Exemplo disso é o estudo qualitativo sobre estratificação educacional de Lahire (1997) que procura compreender as diferenças escolares de crianças oriundas de famílias populares, por que umas alcançam sucesso escolar e outras não. O autor trabalha com a hipótese de que existem "diferenças secundárias" entre as famílias de camadas populares – ou seja, dentro de uma mesma classe ou estrato - e que essas podem explicar as variações significativas de desempenho escolar entre as crianças participantes do estudo. As “diferenças secundárias” seriam aquelas variáveis que não são facilmente identificáveis e mensuráveis à primeira vista como a participação dos pais na educação dos filhos, as redes de contatos dos filhos, por exemplo. Para tanto, ele utiliza do conceito de configuração social de Norbert Elias⁴ que seria um modo de pensar relacional, processual e que sugere um afastamento da absolutização e certos traços sociais como fatores explicativos dos fenômenos sociais. Os “fatores” devem ser abordados da perspectiva de sua interdependência, elemento central do conceito de configuração social. A interdependência coloca assim todos os “traços da leitura sociológica” em relação, ou seja, nenhum deles, qualquer que seja o seu peso, pode ser considerado como numa análise em si.

Para Lahire (1997), apesar de muitos autores apresentarem hipóteses de trabalho interessantes nesse sentido, eles acabam por contribuir com verdades parciais por absolutizar fatores explicativos. Para tanto, Lahire (1997) realiza a confrontação das informações coletadas a partir de diversos métodos: entrevistas e notas etnográficas, entrevistas com alunos e instituições, professores e alunos no início e no final do ano letivo. As diferenças secundárias encontradas pelo autor foram organizadas em grandes categorias. A primeira delas, o “elo impossível”, que aponta para uma ligação impossível entre o universo familiar e o mundo escolar, identificou configurações familiares de difícil adaptação aos universos culturais e sociais legítimos, sendo um deles a escola. Há também as configurações familiares heterogêneas onde entre casos de insucesso escolar há um caso de sucesso. As famílias inseridas nesses grupos possuem características mais amplas, de posições e disposições culturais, de preferências, de comportamentos, de relações com

⁴ELIAS, Norbert. Introdução à sociologia. Lisboa: Edições 70, 1980.

a escola, de princípios socializadores heterogêneos. Assim, o autor pontua que as diferenças e/ou contradições identificadas no interior dessas famílias acabam por mostrar relações de força e tensões que exercem peso na escolarização dos filhos. Por último, também existe a categoria dos chamados “brilhantes sucessos”. Nesse caso, o autor aponta o aluno-filho como esquema ativo no processo de sua escolaridade via interiorização da valorização do sucesso escolar que as crianças parecem ter interiorizado precocemente, havendo menor necessidade de solicitações e advertências do que outras crianças e às vezes até parecem mais mobilizadas que os pais. Entre as problematizações apresentadas na conclusão desse estudo, está o mito produzido pelos professores entrevistados sobre a omissão dos pais em relação à escolarização dos filhos.

Nesse caso, Lahire (1997) identifica a necessidade de heterogeneizar realidades familiares, comumente homogeneizadas em indicadores objetivos muito gerais como a profissão do pai, o nível de instrução familiar, etc. Assim, a análise a ser desempenhada nesse trabalho busca compreender a complexidade das estruturas familiares para além de indicadores objetivos, a estrutura familiar que leva à transição para o ensino superior, ou a composição familiar que fez com que os irmãos não tivessem longo alcance educacional. Quando em um caso onde se é esperado fracasso escolar acontece um sucesso escolar, dados objetivos podem não nos ajudar a visualizar o fator responsável pela mudança uma vez que algumas características do mundo social são demasiado complexas. Assim, nasce a necessidade da utilização de medidas que tenham alcance maior para detalhar o objeto de estudo, nesse caso as famílias em seus contextos familiares e compreender de maneira aprofundada, para além das características descritivas, as práticas, hábitos, ações que fazem com que irmãos de uma mesma família tenham longevidades educacionais distintas.

2.4 Sobre os “capitais sociais” e as redes sociais

O conceito de capital social está em alta. Muito se fala e muitas vezes as teorias são diversas umas das outras (HIGGINS, 2005). Segundo Higgins (2005), entre os dois extremos, o caos *hobbesiano* e o Estado, ou seja, entre a ausência de cooperação e a cooperação imposta via regras sociais, reside o capital social, na cooperação mútua entre os sujeitos que envolve tanto a reciprocidade mútua, quanto a reciprocidade à espera de retribuição.

De acordo com Bourdieu (1980), o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou inter reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

O volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital: econômico, cultural ou simbólico que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Isso significa que, embora o capital social não seja redutível apenas ao capital econômico e cultural possuído por um agente, ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado, ele não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que instituem o interreconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído (BOURDIEU, 1980).

Para Pierre Bourdieu (2010), a noção de capital social impôs-se como o único meio de designar o fundamento de efeitos sociais que, mesmo sendo claramente compreendidos no nível dos agentes singulares – em que se situa inevitavelmente a pesquisa estatística -, não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais possuídas por um agente determinado.

Tais efeitos em que a sociologia espontânea reconhece de bom grado a ação das “relações” são particularmente visíveis em todos os casos em que diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital (econômico ou cultural) mais ou menos equivalente, segundo o grau em que eles podem mobilizar por procuração, o capital de um grupo (família, antigos alunos de escolas de “elite”, clube seletivo, nobreza, etc.) mais ou menos constituído como tal e mais ou menos provido de capital (BOURDIEU, 1980, P.2).

O sociólogo Jessé de Souza (2010) também desenvolve conceitualmente a noção de capital social. Segundo Souza (2010), para compreensão do conceito de capital social precisamos perceber como os “capitais impessoais”, que constroem toda a hierarquia social e permitem a reprodução das classes na sociedade moderna, os capitais cultural e econômico, são diferencialmente apropriados pelos sujeitos. Os capitais impessoais seriam aqueles de difícil mensuração, como os recursos e oportunidades adquiridos via redes de contato por exemplo, ou a influência que pais muito escolarizados podem ter na escolarização de seus filhos. A discussão sobre a influência dos “capitais impessoais” é

necessária para a compreensão de como as visões práticas de mundo de cada classe social são construídas. A classe média é constituída historicamente pelo conhecimento técnico e escolar e a classe alta pela herança de sangue, de capital econômico e de algum capital cultural. Já o estrato social mais baixo, a “ralé”, como Souza (2010) cita provocativamente para “conceituar” o descaso da sociedade e do Estado contra toda uma classe, é desprovida das precondições sociais, morais e culturais que permitem a apropriação de qualquer capital cultural ou econômico.

Assim como existem estudos que apontam para as consequências positivas do capital social, há também estudos que apontam para as consequências negativas desse. Para Portes (2000), a investigação sobre o capital social acentua fortemente as suas consequências positivas havendo assim um enviesamento da teorização desse conceito. Para esse autor é característico do pensamento sociológico a tendência para ver emergir da sociabilidade apenas coisas boas, quando há também consequências negativas como: exclusão dos não membros, exigências excessivas a membros do grupo, restrições à liberdade individual e normas de nivelção descendente. Um estudo que pode exemplificar esse enviesamento é o de Lahire (1997), mostrando que nem sempre pais portadores de capital cultural e/ou disposições culturais compatíveis com as exigências do mundo social estão em condições de efetivamente transmiti-las aos filhos, o que pode levar os filhos oriundos desse estrato social ao que ele chama de “fracasso escolar”.

Para além da família, uma das formas de transmitir e compartilhar capital social é fazer parte de uma rede de contatos. Assim é importante compreender como as redes de contato se estruturam entre os sujeitos através da abordagem do conceito de redes sociais. Sobre as consequências da apreensão do capital social, sejam elas positivas ou negativas, é importante abordar o conceito de rede de contatos. Para compreensão de como as redes de contatos se estruturam e funcionam existe o estudo de redes sociais. Esse tipo de análise trabalha com sistemas de relações ou redes ditas completas nas quais o pesquisador investiga a presença ou ausência de relações entre dois ou mais membros de um conjunto social (HIGGINS, 2014). A maior contribuição desse tipo de estudo de redes é mostrar como as relações indiretas, ou seja, de pessoas as quais conseguiria ter contato caso quisesse por meio de uma rede direta de contatos, contribuem para a compreensão dos fenômenos sociais.

A discussão apresentada é importante para esse estudo por mostrar que além de ter acesso à recursos físicos como renda ou a uma educação de qualidade para se posicionarem bem na estrutura social e ascenderem socialmente, os sujeitos também têm que dispor de recursos simbólicos (BOURDIEU, 2009). Os recursos simbólicos funcionariam também como uma espécie de ativador de todos os recursos físicos que estiverem disponíveis para os sujeitos. Assim a ausência de redes sociais pode se transformar em uma desvantagem na medida em que uns possuem e outros não.

É importante ressaltar que, além de um indivíduo possuir redes, deve-se levar em conta a força da ligação desse indivíduo com cada um dos membros dessa rede, pois existem as redes “fortes” e as redes “fracas”. Nesse sentido, precisamos compreender como funciona a magnitude das ligações que compõe as relações estabelecidas dentro das redes sociais. Para Granovetter (1973), a “força” de um laço, sendo laço a maneira como esse autor nomeia uma relação social, pode ser definida a partir da combinação de: uma quantidade de tempo, de intensidade emocional, de intimidade e de serviços recíprocos entre dois indivíduos. Sendo cada um desses elementos independentes um do outro, embora altamente inter correlacionados.

Para exemplificar a magnitude dos laços sociais, Granovetter (1973) nos pede para considerar dois indivíduos arbitrariamente selecionados, A e B, e um conjunto denominado S que é composto por C, D, E, ..., ($S = C, D, E, \dots$) e traçar, entre todas as pessoas desse conjunto, as que possuem vínculo com A, com B ou com ambos. Quanto maior o vínculo entre os indivíduos A e B, maior a proporção de indivíduos no conjunto S a quem ambos estejam ligados, ou seja, maior a proporção de indivíduos no grupo maior que eles estarão conectados por um laço forte ou fraco. Isso significa que quanto mais forte for o laço de um sujeito com o outro, mais forte será o laço desses com os laços que esses mantêm individualmente. Esta superposição em seus círculos de amizade está prevista para ser menor quando o laço está ausente. O que significa dizer que quanto maiores as redes de um sujeito e a força de cada laço que compõe essa, maiores as chances de acesso a oportunidades. Podemos dizer ainda que, quanto maior a força do laço entre duas pessoas, melhores as oportunidades que esses têm acesso. A rede representa, nesse sentido, recurso fundamental na construção de uma sociedade menos desigual, na medida em que todos podem ter acesso às oportunidades apresentadas aos outros.

Nesse mesmo sentido, em estudo aplicado sobre a força das relações sociais, Marques (2007) aponta que, quando as redes pessoais de indivíduos pobres são comparadas às redes das de classe média, as redes dos indivíduos pobres tendem a ser menores, menos coesas, mais locais e menos variadas em termos de sociabilidade. Apesar disso, elas variam substancialmente entre si, sendo bastante difícil encontrar relações diretas entre variáveis socioeconômicas e padrões de relação. E ainda existe um agravante, pois embora o autor tenha trabalhado com indivíduos no interior da pobreza, os dados mostraram que os mais pobres dentre os pobres ainda têm redes com menor variabilidade de sociabilidade e localismo mais elevado. Ou seja, os resultados reforçam a relevância do mecanismo da “economia dos vínculos”, pois não basta tecer laços sociais, mas esses devem ser variados e, de preferência, fortes, pois é a partir deles que oportunidades poderão ser criadas. Assim as redes devem ser consideradas como instrumento importante no acesso às oportunidades. Uma vez abordadas algumas variáveis e tensões que compõem o mundo social no qual os sujeitos estão inseridos gostaria de abordar o conceito de geração. A geração envolve os contextos sociais, econômicos e políticos por detrás da trajetória de vida dos sujeitos e, nesse estudo, servirá como “pano de fundo” para compreensão de como as trajetórias educacionais dos sujeitos se constroem.

2.5 Conceito de *Habitus* ou Sociologia à escala individual?

Bernard Lahire é um sociólogo da Sociologia da Educação e da Cultura. Aluno de origem popular e em meio pouco escolarizado é atualmente professor de Sociologia na *École Normale Supérieure* de Lyon (AMÂNDIO, 2014). Para Amândio (2014), Lahire é um exemplo de “trânsfuga” de classe, ou seja, ele nasce em uma classe social e ao longo do tempo se movimenta ascendentemente na estrutura social para outro estrato.

Esse autor é formado numa tradição sociológica próxima da de Pierre Bourdieu. Ambos estão inseridos na tradição teórica da Sociologia Disposicionalista. Essa corrente busca desvelar as disposições que orientam as ações dos indivíduos nos mais diversos contextos sociais nos quais vivem (família, trabalho, escola, grupo de amigos, etc.). Foi nesta corrente que Pierre Bourdieu desenvolveu uma série de estudos que revelaram os mecanismos que são estruturantes da sociedade contemporânea (SÁ, 2010). Apesar de serem da mesma base teórico conceitual, o sociólogo Bernard Lahire procura realizar uma retomada crítica à tradição disposicionalista e aos seus chamados “instrumentos de pensamento”.

Curioso perceber que ambos os autores vieram de uma origem humilde. Bourdieu filho de camponês, tendo que enfrentar todo tipo de violência física e simbólica, o que fez da sua carreira educacional não ser muito proveitosa (BOURDIEU, 1998) e Lahire também de origem popular e de escolarização fraca (AMÂNDIO, 2014). Apesar das origens, ambos ascenderam socialmente e atingiram postos sociais “não esperados” por suas origens de partida, além de suas histórias de vida terem reverberado de maneira forte na sua produção intelectual.

Lahire cunha a sua chamada “Sociologia à escala individual” em meio a uma crítica ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. O conceito de *habitus* tem a ver com um sistema de disposições constituídas a partir de um princípio gerador diretamente ligado à origem de classe do indivíduo (BOURDIEU, 2008). O objetivo é tentar nomear o princípio gerador de todas as ações e de todos os julgamentos sobre essas. O *habitus* enquanto disposição geral e transponível realiza uma aplicação sistemática e universal estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido pelos sujeitos, necessidade inerente às condições de aprendizagem (BOURDIEU, 2008).

Nos anos 90 Bernard Lahire começou a delinear as primeiras ideias de sua “sociologia à escala individual”. O seu conceito nasce a partir do mesmo objeto que Bourdieu levantava na sua teoria de *habitus*, qual seja o “social incorporado” pelos indivíduos, sendo que não de forma homogênea dentro de uma mesma classe, mas sim pensando na variação entre os indivíduos de uma mesma classe. É a partir desse pensamento que nasce a “sociologia à escala individual” (RODRIGUES, 2018).

A crítica que Lahire faz à teoria Bourdiesiana é de que pode parecer dado que são incorporados no cotidiano, tais como gestos, atitudes, formas de falar, ações, práticas que vemos outras pessoas terem ou fazerem (SÁ, 2010). O que esse autor critica é que muitas vezes as teorias que tentam visualizar a incorporação do social pelo indivíduo costumam surgir sem grandes problematizações empíricas. Teorias como a do *habitus* podem ser generalizadoras em duplo aspecto: no seu uso para entendimento sistemático da complexidade social e pela generalização dos atores sociais. Para Lahire, tais generalizações constroem atores que não são observáveis de forma empírica. O que poderia criar a falsa ilusão de que encontraremos no mundo *verdadeiros membros da classe “pobre”* por exemplo. A questão é a existência de implicações sociopolíticas e sociohistóricas. Assim, essa sociologia do ator plural tem como objetivo trazer à tona variações individuais dos esquemas de ação (disposições) assimiladas pelos atores no

decorrer de suas vidas tendo em vista que novas socializações poderão e irão engendrar novas disposições (SÁ, 2010).

É nesse sentido de compreender uma possível variedade de comportamentos incorporados dentro de um mesmo grupo, no caso do presente estudo a família por meio de um grupo de irmãos, que buscamos estudar a longevidade educacional desses irmãos. Interessa-nos compreender as diferenças que aparecerem dentro desse grupo homogêneo que é o grupo de irmãos, que possuem mesma classe e *background* familiar. Assim, Lahire se apresenta como teórico de grande importância para compreensão tanto da pergunta que norteia esse estudo “por quê um irmão entra para o ensino superior e os outros não?”, quanto para análise das trajetórias educacionais dos irmãos.

2.6 Geração, pontos de virada e seu impacto nas trajetórias educacionais

Podemos perceber que a origem social pode estruturar a trajetória de um sujeito fortemente até determinada etapa da vida, porém existe um momento em que o sujeito começa a construir a sua própria caminhada, a estabelecer laços diferentes dos familiares, a viver contextos diferentes dos pais e dos irmãos que o podem levar a destinos diferentes. É aí que reside "o ponto de virada", o ponto em que o sujeito muda a sua trajetória (ABBOTT, 1990 *apud* PEREIRA, 2016). Interessa saber as motivações, as ações e os fatores que levaram a essa mudança.

Os pontos de virada estabelecem trajetórias com uma duração suficiente para tornar claro que a direção das trajetórias dos sujeitos mudou em determinado momento. Os diferentes momentos da trajetória em que os pontos de virada ocorrem diferem em seu sentido de direção (nesse caso é feita uma analogia com as funções matemáticas e a mudança na inclinação das curvas), ou em natureza (a natureza de uma trajetória pode ser estável ou aleatória) (ABBOTT, 1990 *apud* PEREIRA, 2016). Os pontos de virada, como o próprio nome diz, são pontos com início e fim. Abbott (1990 *apud* PEREIRA, 2016) descreve alguns tipos de ponto de virada: os pontos de virada focal (*focal turning point*), os pontos de virada de aleatorização (*randomizingturning point*), e os pontos de virada contingenciais (*contingentturning point*).

O ponto de virada focal é aquele que separa uma trajetória aleatória e incerta de uma trajetória estável e regular. Um exemplo seria estudantes oriundos das camadas populares obterem sucesso escolar apesar desse alcance não estar previsto para quem possui essas origens sociais. O ponto de virada de aleatorização, por sua vez, separa uma trajetória

estável e regular de uma trajetória aleatória e incerta (ABBOTT, 1990 *apud* PEREIRA, 2016). Como exemplo, podemos pensar em jovens oriundos de famílias bem estabelecidas social e financeiramente terem insucesso escolar. O ponto de virada contingencial é aquele em que o resultado é dependente dos eventos ao longo da sequência interna. Um exemplo é a história de gangues, em que a transformação de um grupo de jovens nesse tipo de associação segue uma série de eventos com resultados contingenciais (PEREIRA, 2016).

Para esse trabalho desejamos identificar os pontos de virada contingenciais (ABBOTT, 1990) nas trajetórias educacionais dos graduandos, ou seja compreender quais foram os eventos que fizeram com que as trajetórias educacionais dos irmãos se tornassem diferentes, o que levou um irm(ã)o a ingressar no ensino superior e o(s) outro(s) não. Sendo o ponto de virada compreendido aqui como o momento em que a origem social não influencia mais, ou influencia muito pouco, e outros acontecimentos ou fatos que ocorrem na trajetória dos sujeitos se tornam responsáveis por seus destinos no mundo social. Essa é uma das questões problematizadas nesse estudo, qual seja: descobrir onde está esse *gap*, o ponto de virada que fez com que irmãos de uma mesma família e origem social tenham destinos diferentes no que diz respeito à entrada na universidade.

Outra questão a ser levada em consideração para analisar as diferentes trajetórias de irmãos é a sua “geração” de nascimento. Manheinn (1964 *apud* FEIXA e LECCARDI, 2010) considerou as gerações como dimensão analítica para os estudos das mudanças sociais, de “estilos de pensamento” de uma época e de ação. Os “estilos de pensamento” por sua vez são produto específico da colisão entre o tempo biográfico e o tempo histórico. O que forma uma geração não é uma data de nascimento comum, mas é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato compartilham (a geração atual). Assim, os irmãos de diferentes idades podem ter vivenciado diferentes processos históricos e sociais de acordo com a época do seu nascimento, o que pode impactar nas diferentes trajetórias de vida e educacionais quando esses se tornam adultos. Uma das diferentes vivências é o fato do irmão mais velho ser responsável pelo cuidado dos irmãos mais novos e essa relação impactar no seu desempenho escolar (DELLAZZANA e FREITAS, 2010). Analisar a influência da composição familiar na escolarização dos sujeitos também é importante. Assim, “(...) cada família tem uma história interna que lhe é peculiar, em que se podem constatar mudanças nas regras e nas formas das relações, inclusive entre gerações.” (GLÓRIA, 2005). Ou seja, é necessário avaliar o contexto de

nascimento de cada filho também para avaliar como isso afeta a sua escolarização. Para Glória (2005), a modalidade organizacional da família também parece contribuir para um amplo espectro de possibilidades de configurações de relações no seu interior. A repercussão social e afetiva de ser um filho numa família nuclear (composta por pai, mãe e filhos que compartilhem a mesma residência), monoparental (cujo lar tem à frente somente o pai ou a mãe encarregado sozinho do cuidado dos filhos) ou recomposta (quando após o divórcio do casal a família é reconfigurada, às vezes com a introdução de novos “pais” no meio familiar), possivelmente não é a mesma e as implicações disso parecem incorrer em experiências diferenciadas, dentre as quais aquelas relativas aos processos de construção da escolaridade (GLÓRIA, 2005).

Outra variável a ser pensada nas trajetórias dos sujeitos é o ciclo de vida. O ciclo de vida é a série de mudanças pelas quais os sujeitos passam desde o seu nascimento até a sua morte. Papalia, Olds e Feldman (2006 *apud* RODRIGUES e MELCHIORI, 2014) descrevem o ciclo vital em oito períodos: pré-natal (da concepção ao nascimento); primeira infância (do nascimento aos 3 anos de idade); segunda infância (de 3 a 6 anos); terceira infância (de 6 a 11 anos); adolescência (de 11 a 18 anos); jovem adulto (de 19 a 40 anos); meia-idade (de 41 a 65 anos) e terceira idade (de 66 anos em diante). Sendo cada um desses ciclos vivenciado de maneira diferente por cada sujeito, de maneira que esse se torna um fator importante para compreensão da escolarização dos mesmos. E assim como o ciclo de vida e a geração, a formação de família também deve ser levada em consideração para se pensar as trajetórias educacionais.

2.7 Escola e variáveis de significado social como determinantes de estratificação e mobilidade educacionais

Outra variável de grande importância para compreensão das trajetórias educacionais é a escola. É nela, principalmente, que as trajetórias acontecem para além das relações familiares. A escola tem duas grandes funções frequentemente contraditórias: a de selecionar e a de socializar os jovens membros de uma sociedade (SILVA e HASENBALG, 2002). Funções contraditórias no sentido de que a escola deveria apenas preparar os sujeitos para o mundo social, ensinando aquilo que for necessário para vivência em sociedade. Mas além de socializar, ela também seleciona os sujeitos, os classifica, reproduzindo assim as desigualdades do mundo social no seu interior. Para Silva e Hasenbalg (2002) o termo “Estratificação Educacional” diz respeito à

dependência do sistema escolar, enquanto responsável por essas duas funções de seleção e de socialização, em relação à origem social dos alunos que por ela passam. Em outras palavras, a estratificação educacional diz respeito à relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída, bem como aos mecanismos através dos quais essa relação é estabelecida.

Em estudo realizado por Costa e Kolinski (2009 *apud* KOLINSKI, 2013) podemos constatar que as escolas e/ou as burocracias escolares, e de nível intermediário da administração dos sistemas educacionais, não são meros reagentes à demanda de alunos e pais. Ao contrário do que preconizam as prescrições mais ortodoxas, elas participam de forma ativa moldando a oferta e limitando as possibilidades de escolha dos seus “clientes”. O alunado e os pais são entendidos como clientes na medida em que eles estão em busca de um produto, a educação privada. A escola entra então como mais um produto do mercado de consumo, um bem a ser adquirido na economia capitalista. Assim a escola acaba por reproduzir também os estratos sociais na medida em que as oportunidades dos sujeitos são desiguais, ou seja, dependendo da sua localização social o sujeito vai estar estratificado educacionalmente entre instituições escolares consideradas de melhor qualidade ou não.

Assim, se a escola acaba por reproduzir as desigualdades do mundo social, porque quando são propostas políticas públicas de combate à desigualdade social, os governos sempre incluem o investimento em educação? As pesquisadoras Vilela e Collares (2009) pontuam que a importância dada ao papel da escola na redução das desigualdades sociais é baseada numa visão meritocrática de organização social. A meritocracia, em sua essência, consiste na ideia de que a inteligência e as aptidões individuais são critérios mais igualitários para alocação dos indivíduos no mundo social do que critérios que se baseiam em características atribuídas, como: raça, etnia, sexo ou na posição socioeconômica dos pais.

Os teóricos do paradigma funcional acreditam que um elemento chave no processo de democratização e de redução das desigualdades sociais, seria a escola. Eles acreditam que, com a industrialização e a urbanização, a sociedade seria crescentemente mais meritocrática e, por conseqüência, as desigualdades sociais (socioeconômica, o racismo, a intolerância e a ignorância) tenderiam automaticamente a desaparecer. Sendo a escola

um agente ativo na construção de um mundo mais liberal, racional e humano (VILELA e COLLARES, 2009). Nesse sentido, as escolas contribuiriam para criar uma sociedade de oportunidades iguais, onde o esforço e a habilidade (mérito) determinariam o *status* dos sujeitos mais do que as características herdadas da família, por exemplo. Porém, em críticas sociológicas à teoria meritocrática e à essa visão funcionalista da educação (teorias do conflito, do credencialismo, do capital social e do capital cultural) afirmam que, se as instituições sociais são instrumentos de reprodução das desigualdades sociais existentes, a escola como instituição também irá reproduzi-la. Assim fica o questionamento de como promover o crescimento das oportunidades de mobilidade para jovens talentosos que não fossem privilegiados socialmente humano (VILELA e COLLARES, 2009).

Outro estudo que pode exemplificar bem como as instituições escolares podem reproduzir o sistema de estratificação social é o estudo de Kolinski *et al* (2013). Esse estudo, que analisa a educação básica, tinha como objetivo examinar como estava organizada a oferta escolar no contexto das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Esses pesquisadores acreditavam que existia um quase mercado escolar oculto, não admitido, que distribui de forma desigual as oportunidades educacionais entre os estudantes. E os resultados apontam para tal hipótese ao sugerir forte segmentação entre as escolas da rede pública do Rio de Janeiro e a competição das famílias pelas escolas de maior prestígio.

A ausência de mecanismos que restrinjam essa seleção das escolas torna o processo menos transparente e permite a construção de critérios obscuros para seleção de estudantes. Assim, os autores buscam caracterizar a “caixa preta” do que eles chamam de quase mercado escolar oculto. Alguns estudos (HOLME, 2002, BERENDS e ZOTTOLA, 2009 *apud* KOLINSNK, 2013) argumentam que a maior liberdade de escolha de estabelecimentos escolares não promove, necessariamente, maior eficiência das escolas e maior igualdade no sistema escolar. Isto porque, no lado da demanda, os pais levariam em conta diversos critérios, além do desempenho da escola, na hora de realizar a escolha. Também consideram em suas escolhas o perfil do alunado que frequenta as escolas. Além disso, pais que pertencem a diferentes grupos sociais não disporiam dos mesmos recursos (informações, capacidade de interpretar informações e redes sociais) para realizar suas escolhas (BELL, 2005, 2006 & HOLME, 2002, BALL *et al apud* KOLINSNK, 2013).

Pelo lado da demanda, os pesquisadores observaram que os pais utilizam sinais de hierarquização para classificar as escolas públicas na busca por vagas para seus filhos. Entretanto, tais classificações não utilizam valores oferecidos pelos sistemas de avaliação já instituídos, sendo essas classificações em geral, baseadas em percepções sobre a organização da escola e a composição do alunado, elaboradas pelos pais a partir de suas redes sociais, entre outros fatores (COSTA e KOSLINSKI, 2009 *apud* KOLINSKI, 2013). Essa discussão é relevante na medida em que nos exemplifica como a estratificação educacional acontece não só a partir da escola, mas pelas famílias que acabam por reproduzir a mesma lógica ao elegerem escolas como melhores que outras.

Para compreender os determinantes da estratificação educacional, Hasenbalg e Silva (2002) desenvolvem estudo que busca investigar os determinantes da transição educacional. Os autores pretendem contribuir para o conhecimento sobre a estratificação educacional brasileira de duas maneiras distintas: utilizando dados recentes representativos da população brasileira no ciclo da educação básica; e, mediante o emprego de um modelo logístico, baseado nos anos de escolaridade completos atingidos pelos indivíduos. A hipótese desse estudo é que o efeito de determinantes como raça, sexo, distribuição regional, situação de moradia e escolaridade dos pais, se atenua conforme o aluno se move para níveis mais elevados de escolaridade, devido aos mecanismos inerentes à seletividade característica do próprio processo de escolarização. Sobre a variável raça, o teste da determinação da variável raça mostra o aumento da escolarização dos brasileiros com 15 anos de idade ou mais, independente de raça, porém o aumento da escolarização é maior entre os brancos, 4,5 para 6,8 entre os anos de 1976 a 1998 e de 2,7 a 4,7 no mesmo período para os não brancos. As vantagens escolares de jovens de cor branca parecem crescer ao longo das transições escolares, “configurando um processo de seletividade aparentemente perversa que parece apontar para a existência de traços patológicos no funcionamento de ensino brasileiro” (HASENBALG e SILVA, 2002, P.75). Nesse sentido, a hipótese de atenuação não foi confirmada para o caso da variável cor/raça. O que significa dizer que apesar do aumento da escolarização, as diferenças educacionais dos grupos de cor não serão eliminadas até que ocorra uma igualação das oportunidades de acesso de brancos e não brancos aos níveis de ensino mais elevados (HASENBALG e SILVA, 2002). Apenas a variável Escolaridade do Chefe da Família apresenta o padrão esperado, do seu efeito atenuar conforme o aluno se move para níveis mais elevados de escolaridade. Ou seja, as variáveis locacionais (região e área

de residência), bem como as ligadas à estrutura familiar e gênero mostram que determinantes socioeconômicos não se atenuam ao longo da transição educacional na educação básica. Estudo realizado por Fernandes (2004) também apresenta resultados da influência da raça sobre as transições educacionais. Dessa forma, ser branco ou amarelo aumenta as chances de uma pessoa completar um ano de educação em pouco mais de 100% em relação ao grupo de não brancos. Por outro lado, este valor cai para 26% quando se analisa as chances de terminar o nível fundamental (oito anos). Porém, as últimas duas transições escolares mostram um aumento no efeito da raça, ao invés de decréscimo. Já Picanço (2013) identificou que as oportunidades para avançar em direção à educação superior são mais desigualmente distribuídas entre brancos e negros quando estes estão nos polos de renda, alta e baixa.

Fernandes (2004), ao analisar os determinantes da estratificação educacional no Brasil, levanta dois questionamentos: 1) qual seria o impacto do desenvolvimento econômico na estratificação educacional; 2) qual o papel da variável raça nesse processo. De maneira geral, os resultados apontam que a maioria das medidas de origem social mostra um padrão decrescente da mais baixa para a mais alta transição escolar, ou seja, quanto maior o nível de escolarização, menor o impacto de variáveis relacionadas à origem social dos sujeitos. Um ano de educação da mãe eleva a probabilidade de ultrapassar a primeira transição em quase 60%. Esta transição representa as chances de mudança de zero escolaridade para um ano de educação completo e, esta probabilidade diminui para 8% na última transição educacional, o que representa as chances de adquirir qualquer tipo de educação pós-secundária. Ter vivido em áreas urbanas até 15 anos de idade também aumenta em 320% as chances de adquirir um ano de educação. Mas quando falamos de ultrapassar a última transição, este aumento cai para 35% nas chances de transição, ou seja, a influência dessa variável cai. Educação e ocupação do pai seguem o mesmo padrão. Porém, nem todas as medidas de origem social, bem como as variáveis de significado social, seguem uma tendência decrescente no que diz respeito ao seu peso nas transições educacionais (FERNANDES, 2004).

Gênero também não é estatisticamente significativo na maioria das transições. Outro resultado desse estudo é que o comportamento dos efeitos da variável relacionada à educação da mãe e da raça sobre as transições escolares, controlados por outras medidas de origens socioeconômicas, aponta para uma estabilidade destes padrões entre as coortes de idade analisadas. Isto significa um padrão *estável* decrescente nos efeitos da educação

da mãe em todas as transições entre as coortes analisadas nesse estudo. Uma das conclusões que Fernandes (2004) chega nesse trabalho é que, apesar do efeito da raça ter sofrido uma diminuição inicial nas primeiras três transições, raça apresenta um efeito padrão crescente da terceira transição escolar em diante. Já a maioria das medidas de origem socioeconômica diminuiu da primeira à última transição educacional.

Outro estudo relacionado à estratificação educacional foi realizado por Longo e Vieira (2017). Eles buscaram identificar quais fatores estão associados à maiores chances de adolescentes de 16 a 19 anos, filhos de mulheres de baixa escolaridade conseguirem concluir ao menos o ensino fundamental. Os dados utilizados neste estudo foram provenientes da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD dos anos de 1996 e 2012. Foram selecionados apenas os filhos de mulheres de baixa escolaridade, aquelas com fundamental incompleto ou menos. Foi criada a variável “mobilidade educacional”, que classifica os filhos dessas mulheres em duas categorias: aqueles que superaram a escolaridade da mãe, isto é, concluíram pelo menos o ensino fundamental ou mesmo foram além; e aqueles que não superaram suas mães, mantendo a escolaridade semelhante ou mais baixa. Os resultados indicaram que adolescentes do sexo feminino, brancos e aqueles com menor número de irmãos possuem maiores chances de mobilidade educacional ascendente (LONGO; VIEIRA, 2017). A análise também conclui que houve melhora do nível educacional da população adolescente e que aumentou o número de jovens que superaram a escolaridade materna. Mas os autores ressaltam que é preciso aumentar a taxa de conclusão do nível fundamental e médio, e que o seu êxito está atrelado às chances dos estudantes estarem aptos a cursarem etapas mais avançadas do sistema escolar independente dos constrangimentos oriundos das suas características individuais e da sua origem familiar.

2.8 Ensino superior, políticas públicas de educação e desigualdades de acesso à educação

Em 1995 havia 1.759.753 alunos matriculados em cursos de graduação presenciais (BOTELHO, 2008). Os dados de 2013 já mostram o número de 6.152.405 matrículas (BRASIL, 2013), ou seja, um aumento de 250% nas matrículas. A partir de 1996, o Brasil vive a segunda grande reforma do ensino superior e a partir disso aconteceram: o fim do modelo único de universidade, o surgimento de cursos superiores de curta duração, o estímulo à participação da rede privada neste nível de ensino e a criação de cursos de

graduação à distância. A expansão do ensino superior no Brasil contribuiu para que grupos específicos da população ingressassem no ensino superior (BOTELHO, 2008).

Se o ensino superior se encontra em expansão imagina-se que umas das consequências positivas seja uma maior facilidade dos sujeitos em realizarem a transição do ensino médio para o ensino superior. Porém, além da expansão, o crescimento do número de Instituições de Ensino Superior - IES também vem acompanhado por um processo de diferenciação que busca estratificar os sujeitos que acessam esse nível de ensino. A diferenciação está relacionada à tipologia dos cursos ofertados (graduação, sequenciais, etc.) e ao prestígio das instituições de ensino (centros de excelência ou não).

Na realidade, a diferenciação opera segregando os indivíduos nestas instituições. A coocorrência da expansão e da diferenciação envolvendo o crescimento do número das IES é um processo que aloca os membros dos estratos sociais mais baixos em IES que oferecerão poucas oportunidades e baixa qualidade de ensino e as instituições de maior prestígio e qualidade de ensino, por sua vez, cobram altas mensalidades excluindo os indivíduos dos estratos sociais mais baixos, que não têm condições de arcar com esses custos (BOTELHO, 2008). Assim a expansão não reduz as desigualdades de acesso porque os estratos sociais mais elevados mantêm suas vantagens perante os demais.

Prates e Colares (2014 *apud* MONT'ALVÃO, 2016) buscam compreender a relação entre os processos de expansão das vagas no ensino superior e as desigualdades de acesso a essas em estudo sobre a expansão, diferenciação e desigualdades que envolvem o ensino superior no Brasil. Apesar do aumento do número de vagas no ensino superior, aumento esse marcante entre os anos de 1900 e o início do século XXI, esse não causou um efeito de inclusão social, porque esse aumento não traz necessariamente sujeitos de diversas origens sociais para dentro da universidade. Assim, o ingresso no ensino superior torna-se apenas um passo rumo à superação das desigualdades (BOTELHO, 2008).

Nesse sentido, existe a discussão de que a elaboração e a implementação de políticas públicas sociais seria o melhor instrumento de combate à pobreza e à desigualdade de oportunidades na vida dos sujeitos (MARQUES, 2007). A discussão sobre as políticas públicas de educação se torna importante no presente trabalho, por essas ajudarem a compor a base social e política que servem como “pano de fundo” para compreensão de

um fenômeno maior, que é a entrada de determinados grupos sociais no ensino superior por meio do acesso à essas políticas.

As políticas públicas afirmativas relacionadas à educação nascem em um contexto de expansão educacional, que termina por atingir também o nível superior de ensino. Condições econômicas e sociais que desfavoreceram determinados grupos sociais tentam ser dirimidas a partir de medidas que tentem “compensar” os sujeitos considerados em situação desigual na sociedade perante os demais. Para Rua (1998), as políticas públicas criadas nesse contexto são chamadas de compensatórias e são implementadas com o propósito de minimizar distorções sociais profundas. São várias as políticas públicas compensatórias, mas as que são mencionadas nesse trabalho são as de educação, mais especificamente as de cotas estudantis em IES. Assim, as principais políticas públicas educacionais afirmativas são descritas e analisadas, uma vez que tornam-se variáveis importantes na análise da (i)mobilidade educacional.

O Programa Universidade para Todos – PROUNI, implementada em 2004, é uma política pública de educação voltada para o ensino superior de cunho compensatório, com o intuito de inserir as populações que ficaram fora das IES durante gerações. Sobre o contexto do seu desenvolvimento, a criação e a implementação desse programa se dá em meio à expansão do ensino superior no Brasil. Porém, o aumento do número de vagas e a expansão do ensino superior na rede privada trouxeram uma consequência: a ociosidade de grande parte dessas vagas. E é em meio a uma pressão dos atores representantes das instituições particulares, que não viam solução para a situação enfrentada e também pela sociedade que legitima a ocupação por parte dela dessas vagas que o governo federal desenvolve o PROUNI (CARVALHO, 2006).

O PROUNI é um programa do governo federal implementado em 2004 que têm como finalidade ampliar o acesso ao ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas e das classes de renda mais baixas através da concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas (MEC, 2014). A partir da sua implementação, as camadas populares passaram a ter oportunidade de inserção nas Instituições de Ensino Superior (IES). As bolsas de estudo são parciais (50%) ou totais (100%) sendo a nota nas provas objetiva e redação uma medida utilizada pelo MEC para ranquear os alunos e atribuir as bolsas de acordo com o rendimento dos mesmos no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

É interessante observar como uma política pública que incide sobre a escolaridade dos sujeitos como o PROUNI pode ser capaz de promover mobilidade social para os seus estudantes egressos dessa política, uma vez que ao longo de gerações as classes mais baixas ficavam condicionadas à imobilidade social por não terem a oportunidade de aumentarem o seu nível de escolarização. Lembrando que a escolaridade é uma das variáveis que impactam em mobilidade social ascendente. O PROUNI já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais (BRASIL, 2018). Foram 112.275 bolsas ofertadas em 2005, 241.273 em 2010 e em 2016, 328.181, número quase igual ao de 2015, com 329.117 bolsas. Não houve redução da oferta de bolsas do programa no ano de 2016. O número de bolsas sempre se manteve crescente com exceção dos anos de 2010 e 2013 (DANIELE e PAMPLONA, 2017).

Porém é importante não deixar de mencionar que os alunos bolsistas 50% têm a necessidade de complementar os outros 50% da mensalidade do curso, geralmente em dinheiro. Se formos pensar que um curso superior dos mais em conta do tipo licenciatura, como o de Pedagogia por exemplo, esse possui um valor aproximado por semestre de R\$756,00⁵, se fossemos realizar uma análise para o ano de realização desse estudo, 2018. Um aluno cotista PROUNI 50% teria que pagar mensalmente a metade desse valor R\$378,00. Essa seria então uma possível dificuldade para permanência no curso mesmo com a política, porque além de pagar esse valor, o aluno tem que arcar com outros custos relacionados, como transporte, alimentação, obter livros ou xerox entre outras necessidades de um estudante de ensino superior.

Assim, essa discussão acaba por enveredar para a questão posterior à entrada no ensino superior: a permanência, pois essas são situações que podem levar à evasão de estudantes do ensino superior. O estudo realizado por Fritsch, Rocha, Vitelli, Sinos (2015) aponta para quatro conjunto de variáveis que aumentam o risco de evasão de alunos do ensino superior, são eles: que envolvem fatores sociais, econômicos, de desempenho e de escolha.

⁵ Fonte: Site Quero Bolsas, que organiza ofertas de cursos em diversas oportunidades que ofertam bolsas além das ofertadas a partir das políticas afirmativas de educação. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/cursos-e-faculdades/minas-gerais--belo-horizonte/pedagogia/todos>> Acesso em 01 de out. de 2018.

O PROUNI foi criado com o intuito de criar espaço obrigatório nas IES privadas para estudantes dos estratos sociais mais baixos, mas, em seguida, baseado em discussões sobre uma completa inserção dos estratos mais baixos no ensino superior, independentemente do tipo de IES, é criado o SISU. A crítica é de que oportunidades de entrada no ensino superior devam ser criadas em qualquer tipo de IES, inclusive as públicas que, além de gratuitas, possuem o nível de ensino considerado e/ou comprovado superior, além de atribuir maior prestígio social aos seus egressos (.

O Fundo de Financiamento Estudantil - FIES do governo pode ser uma política conjugada com o PROUNI, para completar o valor da mensalidade dos bolsistas 50%. O FIES, que pode ser parcial ou total, refere-se à utilização de um avalista ou “fiador” para garantir que o curso seja pago caso o aluno não tenha condições. Porém a dependência de um avalista torna essa alternativa de difícil acesso para certo público alvo pois, conhecer alguém que tenha condições econômicas de assumir o papel de avalista é uma situação complicada para os grupos mais desfavorecidos, além de que não necessariamente conhecer uma pessoa signifique que essa irá aceitar ser o representante financeiro do indivíduo junto à IES.

É interessante pensar o FIES como uma estratégia para inserção da população no ensino superior, mas é importante também pensar no impacto desse financiamento para o seu público-alvo. Em estudo sobre a eficiência das políticas públicas de expansão do ensino superior, Daniele e Pamplona (2017) apontam que, dos 299.694 bolsistas parciais do PROUNI no ano de 2017, apenas 20.614 tiveram acesso ao FIES até o segundo semestre de 2017, o que representa um alcance relativamente pequeno desse programa. Dentro desse total de bolsistas FIES, nos dois últimos anos, 11.234 novos contratos foram firmados, o que segundo as autoras parece indicar um fortalecimento recente da integração entre os programas PROUNI e FIES.

O Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, política implementada em 2007 (BRASIL, 2010). O seu principal objetivo é o de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar a expansão do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada no ano de 2003 e com

previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão do ensino superior, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2010). Como um dos primeiros resultados dessa iniciativa, houve um crescimento de 20,4% de matrículas nos cursos de graduação presencial, porém, Lima (2013, p. 101) adverte que foi ao custo de salas superlotadas e alocação de recursos insuficientes para a continuidade da expansão (LIMA, 2013 *apud* SOUZA, FILIPPO e CASADO, 2015).

Outra política com o intuito de diminuir as desigualdades educacionais é o programa do governo intitulado Sisu. O Sisu é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições de ensino superior públicas oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. Podem se inscrever no Sisu os candidatos que fizeram o ENEM anterior à seleção do SISU e que tenham obtido nota na prova de redação superior a zero. Ao contrário do PROUNI, que têm como foco as universidades privadas, o SISU tem a mesma proposta de reserva de vagas só que em IES públicas. De acordo com o artigo 1º da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação deverão reservar em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Cientistas sociais buscam compreender se todas essas políticas impactam de fato nas desigualdades de acesso. Prates e Colares (MONT'ALVÃO NETO, 2016 *apud* PRATES e COLARES, 2014) realizam estudo quantitativo para resposta dessa pergunta, porém, os seus dados alcançam apenas a metade da primeira década deste século não conseguindo explorar se, e em que medida, os programas recentes tais como o Reuni ou a expansão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), o Prouni ou outros programas de ação afirmativa, têm impactado os processos de diferenciação institucional e a estrutura de desigualdades de acesso.

Felícia Picanço (2013) em trabalho apresentado na Associação Latino-americana de Sociologia em 2013, também problematiza se a expansão educacional, mais especificamente do ensino superior, reduz ou amplia as desigualdades de oportunidades. Ela propôs responder às seguintes questões: Como entender quem faz e quem não faz a

aposta no ensino superior no contexto de expansão educacional? Foram selecionados jovens de 18 a 29 anos com segundo grau completo e analisados seus destinos escolares: não estudar, fazer algum outro curso (técnico por exemplo) ou estar no ensino superior. A partir da análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD e de *survey* realizado com 329 alunos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ em 2007, os resultados identificaram que os indivíduos que tiveram mobilidade ascendente reconhecem as desigualdades, mas percebem a sociedade muito móvel na qual as pessoas podem ascender, desde que se esforcem, conheçam as pessoas certas e tenham sorte (PICANÇO, 2013).

O que chama a atenção nesse estudo é a fala que diz respeito a “conhecer as pessoas certas”, o que significa que não adianta apenas tentar ingressar no ensino superior, é necessário também estabelecer uma rede de contatos que faça a entrada no ensino superior acontecer ou ser facilitada. Isso pode ser visto a partir dos resultados, nos quais os universitários da UERJ, quando perguntados sobre a importância (muito importante, importante, pouco importante e não importante) de ter família rica, ter sorte, ser esforçado, estudar e conhecer pessoas importantes para ser uma pessoa bem-sucedida, 97% consideraram estudar e 95% consideraram ser uma pessoa esforçada muito importante ou importante. No entanto, em seguida, informaram que conhecer pessoas importantes (87%) também é um fator positivo (PICANÇO, 2013). Mesmo numa sociedade percebida como muito desigual, a origem social conta menos como mecanismo para ser bem-sucedido, pois a hierarquia simbólica (conhecer pessoas importantes) pesou mais nas suas trajetórias, segundo os entrevistados. Para eles, há uma combinação entre o investimento pessoal e as redes sociais, onde o imponderável (a sorte) e a origem rica importam menos para a entrada no curso universitário (PICANÇO, 2013).

Entre os principais resultados, Picanço (2013) destaca que existem jovens que se mantêm fora do que a autora chama de “aposta” no ensino superior a despeito de conjunturas mais ou menos favoráveis. No entanto, analisando por grupos de cor e renda, os anos 2000 sinalizam para o maior acesso dos grupos em desvantagem, negros e mais pobres, o que não implica em uma queda brusca da desigualdade em relação aos grupos em vantagem, pois a tendência é uma queda muito lenta das desigualdades. Essa constatação por si só traz duas questões. A primeira é de que mesmo nos estratos sociais mais baixos a cor tem um efeito importante nos destinos escolares dos jovens. A segunda de que a renda termina por não dar conta exclusivamente das desigualdades. Isso pode ser visto no fato da

população negra acumular desvantagens a partir da discriminação racial resultando em menos recursos para competição mesmo estando no nível de renda mais alto. Por fim, as perspectivas que lidam com as práticas e escolhas dos jovens levando em consideração valores culturais, crenças e práticas socializadoras parecem ter uma capacidade explicativa muito grande dada a resistência de um percentual significativo de jovens em fazer apostas mais altas na educação.

2.9 Estudos de irmãos

Um estudo norte americano de trajetória de vida de irmãos que gostaria de mencionar é o *Wisconsin Longitudinal Study (WLS)*. Ele merece destaque nessa nossa pesquisa por realizar o acompanhamento da trajetória de irmãos desde 1957 até os dias de hoje, sob diversos aspectos, dentre eles a educação dos irmãos, sua trajetória educacional (HAUSER e SEWELL, 1957).

O WLS é um estudo longitudinal de painel, realizado pela Universidade de Wisconsin, que acompanha a trajetória de irmãos desde o ano de 1957 até o presente momento. Foi realizada uma amostra aleatória de 10.317 homens e mulheres que formaram a partir de escolas de ensino médio do município de Wisconsin, nos Estados Unidos, no ano de 1957. O WLS oferece uma oportunidade para estudar o curso da vida, transferências e relações intergeracionais, o funcionamento familiar, saúde física e mental e bem-estar e morbidade e mortalidade a partir do final da adolescência.

Esse estudo teve início em 1957 e a última coleta de dados ocorreu recentemente, em 2017. O seu objetivo era prever a demanda desses alunos para o ensino superior e acabou por analisar também as trajetórias de vida dos irmãos. O estudo buscou analisar a vida dos irmãos sob as seguintes perspectivas: vida familiar, vida profissional, serviço militar, irmãos e irmãs na idade adulta, proximidade entre irmãos e contato, política e religião, cuidados relacionados à saúde, uso de computador, lazer e envolvimento com a comunidade. Sobre o quesito educação, analisando os dados de 1973 do Mudanças Ocupacionais em uma Geração (OCG), Hauser e Featherman (1996) estimaram as correlações entre o que eles chamam de realizações educacionais dos irmãos americanos em nove coortes. As estimativas sugerem um papel muito poderoso para a família na estratificação educacional. Ou seja, entre 62% a 70% de variação no nível de instrução situa-se entre as famílias. As análises de Hauser e Featherman (1996) dos dados de 1973 do OCG sobre a educação de irmãos em diferentes coortes etárias foram reelaboradas por

Kuo e Hauser (*apud* HAUSER E FEATHERMAN, 1995, P.155-56), que estimaram tendências na estratificação familiar da educação entre homens negros e brancos. Um dos resultados é que a desigualdade de realização educacional em ambas as populações estava diminuindo. As estimativas também sugerem baixos níveis de correlação entre realizações educacionais e status ocupacional. Os fatores que explicam a entrada dos jovens secundaristas na universidade estão relacionados às influências sociais advindas do encorajamento dos pais e professores para frequentar a faculdade e pela percepção de se a maioria dos amigos planejava cursar faculdade. As aspirações também incluem planos educacionais no ano após a formatura do ensino médio e a ocupação que o entrevistado esperou entrar (HAUSER *et al* 1996).

Existem também, as pesquisas que abordam a relação de cuidados entre irmãos. Dellazzana e Freitas (2010) realizaram estudo que tinha como objetivo descrever a rotina de adolescentes de baixa renda que cuidam dos seus irmãos. Os participantes foram divididos em três grupos considerando-se a presença ou não da situação de cuidado entre irmãos, bem como o nível de responsabilidade e de intensidade do cuidado dispensado:

- Grupo 1 – adolescentes responsáveis pelo cuidado de seus irmãos menores;
- Grupo 2 – adolescentes que ajudam suas mães no cuidado de seus irmãos menores;
- Grupo 3 – adolescentes que não realizam atividades de cuidado de seus irmãos menores.

Os resultados indicam que adolescentes de ambos os sexos cuidam dos irmãos, mas são as meninas que assumem as tarefas domésticas. As conclusões apontam que as atividades de cuidado dos irmãos menores e as tarefas domésticas acarretam prejuízos no desempenho escolar do adolescente que assume a função de cuidados. A sua rotina não permite que eles estudem e não há tempo para lazer. Aqui também conseguimos perceber diferentes papéis e trajetórias dentro da família entre seus membros.

Anette Laureau (2007), pesquisou o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. Por meio de ferramentas etnográficas, com crianças brancas e negras de aproximadamente 10 anos, ela buscou mostrar os efeitos da classe social nas interações dentro de casa. A autora afirma que apesar de a família ter um impacto importante nas oportunidades de vida dos filhos, os mecanismos pelos quais os pais transmitem essas vantagens ainda não são totalmente compreendidos.

Os estudos de irmãos, independentemente do aspecto abordado, se educação ou tarefas desempenhadas por esses no mundo, objetivam compreender a multiplicidade de comportamentos de sujeitos tecnicamente advindos de um mesmo formato de socialização. Se os irmãos vêm de uma mesma família, é necessário compreender a partir de que momento e/ou de quais ações ou interações os destinos mudam e suas trajetórias acabam por se configurar de distintas maneiras.

3 HIPÓTESE

- i. Considerando a revisão bibliográfica exposta acima, conjecturamos que a percepção dos entrevistados é de que fatores como sexo, geração de nascimento, os de contexto social, como por exemplo a implantação de políticas públicas afirmativas, bem como o capital social influenciam mais a (i) mobilidade educacional do que o *background familiar* (considerando aqui o capital cultural, o capital humano dos pais e o capital financeiro da família) diferenciando assim as trajetórias entre irmãos;
- ii. Outra hipótese é de que, considerando o processo de trajetória de vida dos indivíduos, bem como o contexto de inserção, há "pontos de virada" fundamentais para entender os diferentes destinos educacionais entre os irmãos.

4 METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é analisar as trajetórias educacionais diferentes entre irmãos. Essa pesquisa nasce de uma inquietação já claramente delimitada, que seria a de problematizar como as trajetórias de vida podem permitir que os sujeitos advindos de uma mesma origem social possam acessar horizontes diversos. Nesse sentido, a perspectiva de pesquisa assumida é a de analisar os processos sociais, concentrando-se nas trajetórias de vida e, em específico, nas trajetórias educacionais dos entrevistados (FLICK, 2009, P.36), buscando compreender os fatores, bem como os momentos de virada e qual o impacto disso na vida dos sujeitos para o ingresso no ensino superior.

A conceituação do estudo de trajetória social objetiva e subjetiva de Dubar (1998) poderá exemplificar muito bem a opção metodológica de estudar o meu objeto qualitativa e não quantitativamente. Para ele, a trajetória objetiva é a sequência de posições ocupadas por um indivíduo ou sua linhagem.

Selecionando três pontos no tempo, e medindo a posição por meio de uma variante tricotômica, é possível obter 27 trajetórias teóricas que podem ser agrupadas em: classes superiores (S), classes médias (M) e classes populares (P)⁶. A criação deste modelo permite que as classes sejam obtidas a partir de um agrupamento estatístico das “classes de trajetórias típicas”. Porém, essas “classes teóricas” não seriam representadas numa amostra de trajetórias empiricamente reconstruídas por meio de questionário biográfico. Dessa maneira, a trajetória objetiva trata-se de uma análise “objetivista” das trajetórias por não levarem em conta o sentido subjetivo que os indivíduos atribuem ao próprio percurso. Dubar (1998) ainda completa que se trata de uma análise necessariamente redutora, uma vez que a posição, num dado momento, é medida numa escala apenas e é a relação entre as posições sucessivas que importa no modelo e não a posição isolada. É em contraste com a trajetória objetiva, que privilegia os quadros sociais de identificação, que Dubar (1998) explica a trajetória subjetiva. Essa apoia-se antes nos processos identitários individuais, no sentido em que o

⁶ Tipos de Trajetórias Teóricas: as trajetórias de rigidez social (n=3) de tipo SSS/MMM/PPP; as trajetórias de ascensão social (n=7) de tipo MSS/MMS/PMS; as trajetórias de descida social (n=7) de tipo SMM/SSM/MMP; e as trajetórias de contramobilidade social (n=10) que podemos distinguir em: Contramobilidade em V (n=5) de tipo SMS/MPM/SPS/SPM; Contramobilidade em 2 (n=5) de tipo MSM/PMP/PSP/MSP. Para mais ver: DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: Revista Educação e Sociedade, vol. 19, n. 62, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000100002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 12 set. de 2016.

seu ponto de partida está no relato do próprio “percurso” por um indivíduo. É o enredo posto em palavras pelo relato de vida e formalizado pelo esquema lógico reconstruído pelo pesquisador por meio da análise semântica. Trata-se da disposição particular, num discurso, das categorias estruturantes do relato, segundo as regras de disjunção e conjunção que compõe a produção de sentido. Trata-se também de uma forma de resumo da argumentação, extraído da análise do relato e da descoberta de um ou mais enredos e motivos pelos quais o sujeito está numa situação em que ele mesmo está se definindo, a partir de acontecimentos passados. Um dos princípios de base da análise estrutural dos relatos é que se pode encontrar a consequência por trás do encadeamento dos acontecimentos e a argumentação narrativa por trás da série de sequências e da intervenção dos agentes.

Nesse sentido, o estudo de trajetória subjetiva não delimita variáveis, cria dicotomias ou categoriza opções para analisar a vida do sujeito. O máximo a acontecer é uma predefinição do tema e objetivos a serem abordados para que a fala do sujeito siga livre para compor as respostas de acordo com a sua necessidade em expressar cada tema. E é a partir do relato da vida de cada sujeito que buscamos identificar acontecimentos que levaram uma geração de uma mesma família a terem acesso à educação e outra a não estudar, por exemplo. Ou ao porquê das mudanças de um sujeito de um estrato social para outro. Como a mudança de ocupação dos membros de uma família pode mudar de uma geração para a outra, mas essas informações vêm até o investigador a partir dos relatos do sujeito e não a partir de questões pré-codificadas.

Não temos como objetivo criticar de forma negativa o método quantitativo e nem a técnica de análise de mobilidade social a partir dos estudos de trajetória objetiva. O que pretendemos é entender: a) o processo que está por detrás da mudança social a partir dos relatos, da história e dos acontecimentos que ajudaram a compor as trajetórias; e b) quais são as peças, os acontecimentos, os fatos, que foram fundamentais para que essas histórias acontecessem desse jeito e não de outro modo durante os percursos.

Para tanto foram realizadas entrevistas em profundidade em busca dos relatos de vida de irmãos que apresentam destinos educacionais diferentes no que diz respeito a entrar ou não na universidade. O intuito é construir as trajetórias educacionais dos sujeitos e, inevitavelmente, partes da sua trajetória de vida, analisando porque irmãos mesmo tendo uma origem social comum, têm trajetórias educacionais diferentes, um entrando no ensino superior e o(s) outro(s) não.

A escolha da técnica da entrevista se fundamenta na ideia de Minayo (2004, p.109) que afirma que a entrevista é um instrumento privilegiado de coleta de informações para as Ciências Sociais, pois é a possibilidade de a fala ser “reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (...) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados”. Assim, as falas dos graduandos poderão transmitir as condições estruturais e as escolhas que fizeram parte do seu processo de transição do ensino médio para o ensino superior, assim como a dos irmãos, a explicação da seu não ingresso ou interrupção do ensino superior. As entrevistas serão realizadas em formato de relatos de vida, para alcançarmos as trajetórias e compreendermos os processos que compõem as respostas às perguntas de pesquisa.

4.1 Sobre os relatos de vida/história de vida

As histórias de vida como metodologia surgiram nas Ciências Sociais na década de 1920, com os estudos da Escola de Chicago. A abordagem, de caráter biográfico, possibilitou aos estudiosos examinarem temas como as mudanças sociais relativas a processos migratórios e as carreiras dos sujeitos tidos como desviantes (GUÉRIOS, 2011).

Daniel Bertaux (2005) conceitua o relato de vida. Segundo esse autor, a prática da investigação do relato de vida é estruturada por três funções: a exploratória, a analítica e a expressiva. A fase exploratória é quando estamos no começo da investigação e os primeiros relatos servem para “preparar o terreno”. A fase analítica é quando se começa a conhecer o terreno e observar alguns fenômenos interessantes no processo, e trata-se de orientar e organizar as falas do sujeito. A fase expressiva ocorre quando finalmente acredita-se ter chegado a um ponto de saturação dos relatos e é tomada a decisão de aceitar o relato de vida de alguém cuja experiência nos parece, *a priori*, servir de exemplo a uma extensa parte das relações e processos estudados. É dado a esse relato uma função expressiva.

A contraposição entre o relato de vida e a biografia é importante pois essas são ideias aparentemente sinônimas, mas bastante diferentes nos seus objetivos. O relato de vida como meio de investigação é algo diferente da autobiografia. É um testemunho da experiência de vida, assim como a autobiografia, mas um testemunho orientado pela intenção que o investigador tem de conhecer determinada história.

O interesse pelo relato de vida de alguma pessoa é informado pelo pesquisador desde o início para o sujeito e esse utiliza uma espécie de “filtro implícito através do qual seleciona, em "o universo semântico da totalidade do interior de suas experiências, o que será capaz de responder as expectativas do investigador”⁷ (BERTAUX, 2005, p.51).

É importante pontuar que essa seleção que o sujeito faz se dá em meio à orientação geral que o investigador dá para a entrevista, ou seja, ele irá selecionar aquilo que deseja responder, mas dentro de um contexto, uma estrutura pré-estabelecida pelo investigador. É o investigador quem marca essa orientação ao manifestar seu objeto de estudo, uma pré-seleção do que precisa ser contado para compreensão do seu objeto (BERTAUX, 2005). No presente estudo, utilizamos a técnica do relato de vida da maneira como conceituada por Daniel Bertaux. O relato de vida irá possibilitar a visão de parte da biografia do sujeito, para compreensão de quais acontecimentos compõem a sua trajetória educacional e quais os fatores identificados por ele que são importantes para analisar essa trajetória.

Segundo Mayer (2009), a trajetória de vida é uma instituição que integra as tensões entre indivíduo e sociedade e fornece o contexto social e temporal do planejamento biográfico, assim como as maneiras para adaptação de mudanças no público e no privado no tempo e no espaço. A modernização contínua e os arranjos ao longo da vida são cada vez mais dinâmicos, menos padronizados e mais autogeridos. As sociedades pós-industriais têm criado novas biografias diferentes do período que as precede. Essas mudanças na sociedade levam os teóricos da Sociologia a uma busca da melhor maneira de compreender a dinâmica dessas trajetórias de vida.

Uma das contribuições para os estudos de trajetória foi a de Laub & Sampson (2003) com um importante estudo sobre a dinâmica da trajetória de vida de jovens sob a perspectiva do crime, no qual eles acompanharam esses jovens dos 7 aos 70 anos de idade. Os autores desafiaram teoricamente todo o campo de estudo de trajetória de vida para a visão de que existem "determinantes" desde o início da vida dos sujeitos. A conclusão a que chegam é que o crime diminui de acordo com que os entrevistados vão envelhecendo e que o prognóstico da infância tem pouca influência na trajetória da vida adulta.

⁷“*el universo semântico de la totalidad interior de sus experiencias, lo que será capaz de responder a las expectativas del investigador*” (BERTAUX, 2005, p.51).

É interessante observar que Laub & Sampson (2003) rejeitam a premissa do desenvolvimento de cursos definidos no início da vida e que esses continuam relativamente pouco afetados por condições e contextos externos. Isso demonstra a ação do sujeito se sobrepondo à influência da estrutura.

Na obra *Life Course: Innovations and Challenges for Social Research*, Heinz e Kruger (2001) também mostram a importância do estudo de trajetória social enquanto metodologia de pesquisa ao afirmar que poucas áreas estudam a mudança social melhor que os estudos de trajetória de vida. O estudo apresentado acima acompanhou a trajetória dos sujeitos em curso. Em sentido diferente, o presente estudo é retrospectivo. Nesse caso, as trajetórias são construídas a partir da memória dos graduandos e seus respectivos irmã(o)s que contam as trajetórias educacionais desde o início dos estudos deles até o presente momento. Os dados são fornecidos por meio das histórias contadas pelos entrevistados, das suas memórias o que pode ser considerada uma limitação na medida em que a história pode não necessariamente ser contada fielmente como aconteceu.

Uma vez definida a metodologia desse trabalho, apresentamos em seguida detalhes sobre a amostra, localização dos entrevistados e como o roteiro de entrevistas está estruturado.

4.2 Sobre a análise dos relatos de vida/história de vida

Já foi dito que as trajetórias educacionais dos irmãos são construídas a partir do relato de vidas dos mesmos. Os relatos são transcritos e analisados de forma crítica e, para tanto, escolhemos como metodologia a análise de conteúdo.

A técnica de análise de conteúdo foi aplicada inicialmente nos Estados Unidos, há quase meio século atrás, como um instrumento de análise das comunicações. Embora já houvessem as análises de cunho hermenêutico, a análise conteúdo em si surgiu pelas necessidades no campo da Sociologia e da Psicologia (BARDIN, 2011). Nas pesquisas quantitativas, o referencial era a frequência (dados estatísticos) com que apareciam determinadas características do conteúdo, ao passo que as pesquisas qualitativas, a análise de conteúdo tinha como referencial a presença ou a ausência de características de um dado fragmento. A análise de conteúdo para Bardin (2011) é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos diversificados. Essa técnica pode ser utilizada tanto na pesquisa quantitativa quanto na qualitativa e será a metodologia utilizada para análise dos dados o presente trabalho.

4.3 Sobre a seleção dos entrevistados para relatos de vida

O estudo de natureza qualitativa é realizado no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. A apreensão das trajetórias se dá por meio da escuta dos relatos de vida de estudantes de ensino superior da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. A partir dos relatos de vida é construído um banco de dados qualitativo para organização e análise das falas. As informações são analisadas a partir da metodologia de análise de conteúdo. A seleção dos primeiros entrevistados é realizada entre os estudantes que tenham irm(ã)os jovens ou adultos, de 20 anos ou mais, que não ingressaram no nível superior do ensino ou que ingressaram e abandonaram o curso, os quais são entrevistados em seguida. A partir dessa primeira amostra, outra é formada pelos irmãos ou irmãs dos indivíduos selecionados que não ingressaram no ensino superior ou que ingressaram e abandonaram o curso.

A amostragem da pesquisa qualitativa pode seguir lógicas distintas das pesquisas quantitativas, pois aquelas são mais flexíveis com foco nas necessidades que aparecem durante a realização da pesquisa (FLICK, 2009). Ainda segundo Flick (2009), quando realizamos a estratificação de uma amostra qualitativa, implícita ou explicitamente, definimos grupos para posterior comparação com essa amostra, uma vez em que vamos buscar diferenças entre os grupos. Nesse caso, a estratificação entre os irmãos ingressantes e os não objetiva buscar as diferenças nas trajetórias educacionais entre eles.

Selecionamos apenas graduando(a)s que têm irmã(o)s que não ingressaram no ensino superior ou que ingressaram mas abandonaram, embora já tenham idade para entrar ou ter finalizado um curso de graduação, para que possamos comparar a trajetória educacional entre eles. Alguns entrevistados são selecionados via contato entre entrevistador e entrevistado diretamente, outros são frutos de uma bola de neve estabelecida pelos entrevistados. Segue abaixo tabela contendo o perfil dos entrevistados.

Tabela 1: Perfil dos entrevistados

Universidade	Família	Irmão	Sexo	Raça/Cor	Escolaridade
UFMG	SILVA	Dara	Feminino	Branca	Superior Incompleto
		Daniel	Masculino	Negro	Ensino Médio Completo
	HORTA	Manoela	Feminino	Branca	Superior Incompleto
		Carla	Feminino	Branca	Superior Interrompido
	SILVA	Marcos	Masculino	Branco	Superior Incompleto
		Naiara	Feminino	Branca	Superior Interrompido
		Maria	Feminino	Negra	Ensino Médio Completo

Fonte: Elaboração própria.

4.4 Sobre as categorias de análise

A primeira grande categoria de análise corresponde à separação dos grupos de irmãos em blocos analíticos específicos. Houveram conteúdos em comum entre os grupos de irmãos e conteúdos que divergiram. Por fim, as categorias que mais se destacaram na fala dos irmãos, dentro de cada família, foram as que delinearam a análise de cada grupo. As categorias que tiveram maior relevância atribuída pelos sujeitos foram as destacadas para compreensão das trajetórias dos irmãos. Segue abaixo, um quadro geral de todas as categorias de destaque no trabalho de campo:

Quadro 1 – Categorias de análise

Categorias de análise	Gênero
	Escola como reprodutora de desigualdades sociais
	Desempenho escolar
	Diferenciação qualitativa dos sistemas educacionais
	Projeto de vida
	Políticas Públicas de Educação
	Sofrimento psíquico
	Transmissão de herança familiar

4.4 Sobre as variáveis

Para compreender quais, como e o quanto diversos fatores podem influenciar na transição do ensino médio para o ensino superior entre irmãos são construídos dois roteiros de entrevista: um que avalie os irmãos que estão com ensino superior em curso e outro para avaliar tanto os irmãos que não ingressaram, quanto os que ingressaram e abandonaram.

Atribuímos nomes fictícios aos entrevistados para proteção da sua privacidade e como forma de evitar possíveis constrangimentos.

A seguir seguem os dois roteiros construídos para a apreensão dos relatos de vidas, considerando a trajetória para a entrada no ensino superior ou não (no caso dos irmãos e/ou irmãs), assim como o seu abandono para aqueles que ingressam mas abandonam o curso por algum motivo:

Roteiro 1: para os que estão cursando o ensino superior

- ✓ Conte-me um pouco sobre como se deu a escolha de ingressar no ensino superior e a sua entrada no mesmo (quais foram os fatores que contribuíram positiva e/ou negativamente nessa transição);
- ✓ Diga-me um pouco sobre sua trajetória educacional, demonstrando quais foram os principais fatores que explicam você ter continuado os estudos?
- ✓ Conte-me mais detalhadamente sobre sua saída do ensino médio para o ensino superior;
- ✓ Porque você acha que você entrou na universidade e o(a) seu(sua) irmão(s) ou irmão(s) não?
- ✓ O que você diria que foi fundamental para sua entrada na universidade, que sem isso você não teria entrado?
- ✓ Qual seria a segunda coisa que você pontuaria como mais importante para sua entrada na universidade?
- ✓ Como e o quanto cada um dos fatores abaixo você acha que influenciou (positiva ou negativamente) para sua entrada na universidade?
 - ✓ sua família,
 - ✓ seus amigos,
 - ✓ seus colegas,
 - ✓ ter (ou não ter) trabalho,
 - ✓ as políticas públicas, tipo SISU, PROUNI, etc,
 - ✓ relacionamentos afetivos (ter ou não ter constituído família),
 - ✓ a qualidade do ensino médio - qualidade da escola de ensino médio.
- ✓ Teria algum outro fator que você pontuaria como relevante?

Roteiro 2: para os irmãos que não entraram no ensino superior ou entraram e abandonaram:

- ✓ Diga-me um pouco sobre sua trajetória educacional (desde o início das primeiras séries - suas dificuldades e/ou facilidades), demonstrando quais foram os principais fatores que explicam você NÃO ter continuado os estudos? Quando parou, por que parou?
- ✓ Conte-me um pouco sobre como se deu a escolha de NÃO ingressar (OU ABANDONAR) o ensino superior (quais foram os fatores que contribuíram para tomar essa decisão?);
- ✓ Conte-me mais detalhadamente sobre sua saída do ensino médio e porque não continuou estudando; Em que momento começou a ficar difícil continuar os estudos e por quê?
- ✓ Por que você acha que seu irmão entrou na universidade e você não (ou não terminou o curso universitário)?
- ✓ O que você diria que foi fundamental para sua desistência ao curso universitário, que sem isso você teria continuado os estudos?
- ✓ Qual seria a segunda coisa que você pontuaria como mais importante para sua desistência da universidade?
- ✓ Como (de que forma) e o quanto cada um dos fatores abaixo você diria que influenciou para sua NÃO entrada OU desistência ao curso universitário?
 - ✓ sua família,
 - ✓ seus amigos,
 - ✓ seus colegas,
 - ✓ ter (ou não ter) trabalho,
 - ✓ as políticas públicas, tipo SISU, PROUNI, etc,
 - ✓ relacionamentos afetivos (ter ou não ter constituído família),
 - ✓ a qualidade do ensino médio - qualidade da escola de ensino médio.
- ✓ Teria outro fator que você pontuaria como importante para explicar sua não entrada ou o abandono o Ensino Superior?

Além das questões acima, buscamos identificar algumas variáveis relacionadas à sua família nuclear. São elas:

- ✓ Renda familiar;

- ✓ A família já recebeu algum tipo de auxílio (institucional ou não)?;
- ✓ Escolaridade dos pais atualmente;
- ✓ Ocupação dos pais.

4.5 Sobre a saturação das entrevistas

As entrevistas realizadas não nos levam à saturação teórica. O motivo é que encontrar um graduando que: a. tenha irmã(os), b. que tenha irmãos a partir de 20 anos, c. que o irmão elegível para a pesquisa não fosse graduando, c. que o irmão elegível não fosse graduado e d. que aceitassem participar da pesquisa, é uma tarefa difícil. Há também aqueles estudantes que se encaixam no perfil procurado, mas não aparecem para a entrevista ou que o graduando aceita mas o(s) irm(ã)o(s) não quer participar.

Nesse sentido, o que buscamos é analisar as entrevistas que conseguimos realizar como exemplos de trajetórias educacionais que nos permitem dialogar com as abordagens teóricas acima apresentadas e, principalmente, que nos possibilitam responder as questões apresentadas bem como trazer possíveis elementos para dialogar com as hipóteses

A análise será estruturada pelos grupos de irmãos, eles serão organizados de acordo com o sobrenome de sua família de origem: Coelho, Silva e Horta. Dentro de cada grupo de irmãos serão pontuadas quais teorias de estratificação educacional e reprodução social emergem dos relatos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Irmãos com trajetórias educacionais diferentes

A presente pesquisa parte do pressuposto de que a origem social não é o fator preponderante para explicar o destino educacional dos sujeitos. Essa pode ser uma das variáveis que impacta nos destinos dos indivíduos, mas a realidade é mais complexa, demonstrando que há diversas outras variáveis envolvidas, tais como redes de contatos, sexo, pontos de virada, ciclo de vida, geração de nascimento entre outros fatores que podem levar a um destino e não a outro. Assim, especificamente, as famílias de origem dos irmãos a partir do seu *background familiar* e contexto social e econômico não necessariamente irão ser os únicos determinantes das trajetórias educacionais dos mesmos, já que observamos que há destinos diferentes para origens parecidas. A família pode não definir os destinos educacionais dos sujeitos porque, por exemplo, para além da família, os laços sociais estabelecidos por cada filho têm peso nas suas decisões e as políticas afirmativas de educação também.

Apresentamos abaixo a trajetória educacional de 3 grupos de irmãos em que um deles fez transição para o ensino superior e os outros não fizeram, ou ingressaram no ensino superior mas acabaram por abandonar o curso. Ao apresentar esses casos, o objetivo é fornecer os fatos e o contexto que nos permitam a compreensão do porquê desses alcances educacionais, as variáveis envolvidas. Há a necessidade de heterogeneizar realidades familiares, comumente homogeneizadas em indicadores objetivos muito gerais como a profissão do pai, o nível de instrução familiar, etc. (LAHIRE, 1997).

Tabela 2: Perfil dos entrevistados completo

Universidade	Família	Irmão	Sexo	Raça/Cor	Escolaridade	Curso	Ocupação
UFMG	COELHO	Dara	Feminino	Branca	Superior Incompleto	Farmácia	Estagiária
		Daniel	Masculino	Negro	Ensino Médio Completo	-	Microempreendedor
	HORTA	Manoela	Feminino	Branca	Superior Incompleto	Gestão Pública	Estagiária
		Carla	Feminino	Branca	Superior Interrompido	Design de Interiores	Maquiadora
	SILVA	Marcos	Masculino	Branco	Superior Incompleto	Gestão de Serviços de Saúde	Estagiário
		Naiara	Feminino	Branca	Superior Interrompido	Direito	Auxiliar Administrativo
		Maria	Feminino	Negra	Ensino Médio Completo	-	Auxiliar Administrativo

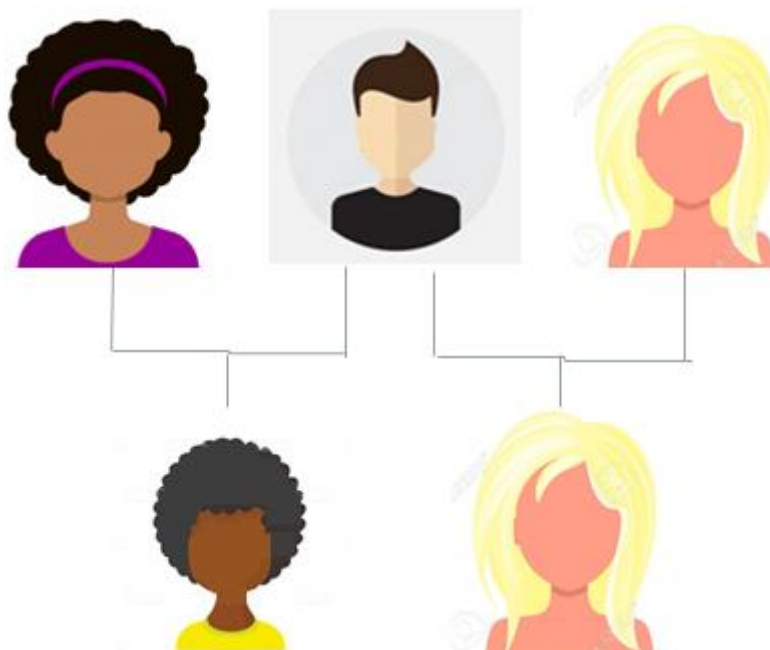
Fonte: Elaboração própria.

Ao final do campo, foram alcançados três grupos de irmãos por completo: Coelho, Horta e Silva. Todos os graduandos entrevistados são da UFMG. São irmãs, na sua maioria e do ponto de vista de raça/cor, tivemos grupos mistos com irmãos brancos e negros e grupos só com irmãos brancos ou só com irmãos negros. A escolaridade mínima dos irmãos entrevistados é ensino médio completo, mas também apareceu um irmão com nível técnico de ensino e dois que abandonaram um curso de graduação. Entre todos os irmãos que estudaram a maioria tem algum tipo de bolsa do governo ou auxílio de permanência na universidade: PROUNI, SISU, FUMP⁸ (auxílio alimentação, transporte e moradia), ou bolsa estudantil do trabalho. Os cursos são bem variados indo desde graduações na área da Saúde até as ligadas ao Design. As ocupações também variam, todos os graduandos são estagiários ou extensionistas e seus irmãos trabalham em empregos de nível médio técnico e um dos irmãos é microempreendedor.

⁸ FUMP - Fundação Universitária Mendes Pimentel - Assistência Estudantil, Moradia universitária da UFMG

5.2 CASO 1 – IRMÃOS COELHO

Figura 1: Árvore genealógica família Irmãos Coelho



Fonte: Elaboração própria

História Irmãos Dara e Daniel

Os irmãos Dara e Daniel são resultado de duas formações de família diferentes do seu pai. O pai primeiro foi casado com a mãe de Daniel, depois se separou e se casou com a mãe de Dara. O pai tem ensino fundamental incompleto e trabalha como microempreendedor de um negócio de carros seminovos. A mãe de Dara tem ensino médio completo e trabalha junto do pai nos negócios da família. A mãe de Daniel tem formação técnica em moda e modelagem pelo Senai e trabalha como costureira, na modelagem e pilotagem de roupas.

Apesar dos irmãos terem crescido em casas separadas, as suas falas nos levam a perceber que, o pai parece ter sido de grande influência na formação deles. Para o irmão o pai é “cobrança”, para a irmã o pai é “provedor”. Toda vez que o filho se refere ao pai é como alguém de pouco diálogo e muita cobrança, de “pulso firme”. A filha sempre se refere ao pai como provedor, como quem mantém a casa, a família, mantém os estudos e é a fonte de renda. Curioso porque apesar de ambos os irmãos terem convivido com esse mesmo pai, a filha foi claramente guiada para se escolarizar, para dar continuidade aos estudos e o filho para trabalhar, para assumir o papel de provedor de si próprio e também de ajudar

a família. A educação familiar, até certa idade foi parecida para ambos, mas a partir da adolescência ficou claro que o pai esperava que o filho trabalhasse e a filha estudasse.

No caso dos irmãos Coelho, fica bem explícito que a família por meio do pai teve influência relevante na trajetória educacional deles. Apesar de terem grande influência familiar, a sua trajetória educacional e de vida se separa quando as expectativas dos pais, diferente para ambos, dada a divisão de gênero, faz com que esses trilhem caminhos diferentes. Desse modo, a filha é incentivada a dar continuidade aos estudos e entrar na universidade e o filho incentivado a trabalhar nos negócios da família e buscar o auto sustento. Hoje inclusive o filho já tem capital suficiente para abrir sua própria loja, pois busca não só autonomia financeira do pai, mas também autonomia psicológica. O pai parece ter muita influência psicológica sobre Daniel. Tudo o que ele quer é ser igual ou melhor do que o pai. Há uma espécie de competição.

Eu abrindo minha loja (...) não vou ser mais tratado como filho do dono, aqui dentro quem manda sou eu, não é ele. E tendo meu pai como concorrente isso para mim é uma coisa ótima porque meu pai é um cara foda no mercado, então para eu me dar bem no mercado eu tenho que concorrer com ele (DANIEL, 2017).

Dara teve a sua educação realizada somente em instituições de ensino privadas. Desde a infância ela ficava o dia inteiro em instituições escolares, primeiros em “hoteizinhos” que são locais para crianças até os 5 anos permanecerem enquanto os pais trabalham, depois no ensino fundamental estudando em escolas integrais (o dia todo). No ensino médio acabava ficando mais tempo na escola devido às atividades extracurriculares. Os espaços que ela frequentou majoritariamente além da sua casa eram instituições escolares. Ela também frequentou a igreja protestante, mas do ponto de vista educacional não fez nenhuma menção, durante a entrevista, a laços estabelecidos na igreja que influenciassem sua trajetória educacional. Sobre trabalho, às vezes ela ajudava na loja do pai para ganhar um dinheiro extra, mas apesar de trabalhar lá de vez em quando, ela dizia pensar consigo mesma que aquilo “não era para ela”.

A primeira influência que recebeu para ingressar no ensino superior foi dos pais, quando cogitou cursar Administração devido à possibilidade de gerenciar os negócios da família, mas isso não foi suficiente para tomar essa decisão. As outras influências para a transição para o ensino superior estão relacionadas à escola. A influência também veio da sala de aula quando os professores contam da sua vivência dentro da universidade, fazendo com que esse mundo pós ensino médio aparecesse como existente, assim os laços fracos

resultantes da escola e do contato com os colegas de escola fundamentaram a sua escolha em ingressar no ensino superior. Apesar de uma influência muito tímida, o simples mencionar trazia à tona para o seu leque de possibilidades a existência de um mundo educacional para além do ensino médio.

Porém, quando questionada sobre a principal influência para a sua transição para o ensino superior, considerada fundamental para isso acontecer, Dara diz que essa influência de fazer vestibular veio da “galera” da escola. Ela tinha uma amiga da escola que queria muito fazer Odontologia e isso começou a instiga-la a pensar no que faria também se fosse para a universidade. Nesse sentido, é importante pensar que os “laços fracos” por meio da escola e as amizades estabelecidas nesse espaço, acabaram por influenciar Dara. Quando sua amiga de escola contava sobre a sua vontade em cursar Odontologia. Apesar de Dara desconhecer o que isso significava, a amiga a ajuda a entender esse mundo para além do ensino médio. O que não é um resultado incongruente quando pensamos que Dara desde a infância passava a maior parte do tempo em instituições escolares. Essa vivência própria da sua trajetória fez com que a importância e peso das influências vindas da escola fossem maiores do que as vindas de casa por exemplo.

Daniel conta que sempre via a mãe estudando. A mãe é muito religiosa na linha cristã protestante e sempre estudou a Bíblia. Ela é professora de Escatologia na Escola Dominical na igreja que frequenta, Igreja Pentecostal Deus é Amor. Escatologia é um termo utilizado para nomear as pessoas que estudam o livro do Apocalipse e ela se aprofundava nos estudos desse livro por interesse próprio.

Daniel até a 6ª série tinha como única responsabilidade estudar. A partir da 7ª série começou a estudar e trabalhar e assim o fez até o final do ensino médio. Ele começou a trabalhar porque o pai falava que ele tinha que trabalhar, que “homem tem que levantar cedo” e que não podia ficar em casa o resto do dia sem realizar nenhuma outra atividade. Se formos pensar a socialização de Daniel a partir da teoria de socialização familiar de Viana (2012) podemos perceber que o pai busca construir autonomia no filho por meio de certo “autoritarismo”. Assim é estimulado o trabalho precoce como exigência para o auto sustento dos filhos o mais cedo possível. Assim a sua rotina a partir da 7ª série passou a ser sair da escola às 11:30 e ir para a oficina do pai. Aos 18 anos Daniel tirou carteira e comprou um Monza – carro - do pai dele com o dinheiro que juntou trabalhando nos negócios da família.

Daniel conta que o pai fala que ia às reuniões de escola, mas na verdade foi em uma ou duas em toda a sua trajetória escolar, era a mãe quem participava mais. As tias maternas e os avós também tiveram participação nesse processo escolar. Daniel trabalhou com o pai desde cedo, pois a família tem negócio de carros seminovos. Após a separação dos pais, os avós e as tias maternas auxiliaram muito o seu pai na sua educação. Elas cobravam muito dos seus estudos e devido a essa cobrança “modéstia à parte não tenho a letra tão “agarranchada”. É um pouco mais legível no caso porque foram as minhas tias que ficaram ensinando, falando.”. Em seguida apontou para a sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Assim Daniel fala que o seu estímulo para os estudos veio mais das tias do que dos pais. Ele menciona que uma delas, inclusive, era Bibliotecária. Ele não culpa os pais pela ausência na sua formação educacional porque eles não tinham tempo por causa do trabalho.

Sobre a sua trajetória educacional, ele opina que os pais poderiam ter acompanhado os filhos mais de perto e deveriam ter dado mais abertura para que dificuldades na escola, por exemplo, fossem dialogadas em busca de uma solução:

Porque eu acho que podiam ter ficado um pouco mais em cima sabe, ou pelo menos um pouco mais de apoio moral, porque, vamos supor, você pode receber uma nota ruim e seu pai vai conversar com você acha que você consegue fazer melhor. Uma conversa que poderia ser mais agradável e te motivar para tentar melhorar, fazer uma coisa diferente. Mas se chegava em casa e estava com nota ruim, eu tomava tanta ‘paulada’ que você até desanima de chegar e mostrar, por isso que eu acho que a maioria das crianças não gostam de mostrar as notas para o país por causa disso (DANIEL, 2017).

As reações do pai relativa às suas dificuldades escolares era ofensiva, o que fazia com que Daniel evitasse pedir ajuda. Isso pode ter sido determinante na sua trajetória educacional. E é curioso ver a imagem construída por ele da sua irmã, ao mesmo tempo que ele admite que o pai agiu de maneira diferente quando os dois tinham dificuldades escolares ele afirma que a irmã se esforçou, que ela sempre gostou de estudar, que ela tem esse perfil.

Há certa confusão nesse sentido sobre o que ele percebe, ora culpabilizando ele mesmo, ora o pai pela sua não continuidade dos estudos. Dara poderia ter seguido outro caminho, poderia, mas a sua trajetória foi muito em resposta aos estímulos que recebeu da família, além do apoio final quando permaneceu na escola privada mesmo após a reprovação. Daniel, ao contrário, após a primeira reprovação foi transferido para a escola pública; o

que fazia com que a cada dificuldade ele se sentisse mais distante dos estudos. Já no trabalho ele se sentiu mais preparado e que aquilo lhe dava algum tipo de retorno, tanto social, quanto financeiro, que ali ele conseguia obter sucesso. Gostaria de citar uma afirmação do estudo de Gobbi (2008) que coaduna com o resultado apresentado, ao mostrar em seu estudo como fica clara a diferenciação por gênero pelos pais no processo de socialização dos filhos: “Funciona nessa hierarquia; com a filha usamos mais o diálogo, mas com o filho temos que ser mais severos porque ele parece que não entende (...)”.

Ao final do ensino médio Daniel queria se dedicar ao trabalho, não se preocupava em estudar, pois já tinha tudo o que um menino da sua idade queria: um emprego, um bom salário e um carro. O que fez com que tivesse esses objetivos em mente foi o incentivo constante à autonomia e ao trabalho, especialmente durante o ensino médio. Entre esses irmãos é interessante observar as decisões do pai relacionadas à formação escolar e futuro dos filhos. O irmão mais velho foi reprovado uma vez na escola particular e já perdeu a oportunidade de continuar nesse tipo de escola, o pai o voltou para a escola pública. A irmã foi reprovada duas vezes e mesmo assim o pai insistiu que ela continuasse estudando em escola particular, sendo a única intervenção feita a de retirá-la do colégio considerado de nível de cobrança e ensino maior para colocá-la em um de ensino considerado “mais fraco”. Outra questão que chama a atenção é que o pai sempre levou o filho para a loja, desde a 7ª série, enquanto a filha só ia para a loja quando tinha muita demanda e os pais precisavam da sua ajuda, ou quando essa tinha interesse em ganhar um dinheiro extra.

Quando o ensino médio terminou, enquanto aguardava a entrada no ensino superior no qual já havia sido aprovada para o segundo semestre, a filha pôde escolher entre cuidar do irmão mais novo para a mãe trabalhar ou ficar na loja. Diante do exposto, podemos perceber que o filho teve condições para estudar diferentes da irmã, o que nos leva a uma discussão de gênero, na medida em que ser de determinado sexo influencia naquilo que é esperado para cada filho, se deve ser mais forte, se deve trabalhar cedo, se deve cuidar da família ou ficar responsável pelos serviços domésticos. Em estudo realizado por Gobbi (2008) com famílias populares, um dos resultados apresentados foi a identificação de um tratamento diferenciado relacionado ao gênero em 20% (vinte por cento) dos casos. Quando os pais foram perguntados sobre a expectativa com a longevidade escolar dos filhos, as expectativas foram mais longas para as filhas do que para os filhos. O argumento

dos pais é de que essa expectativa se fundamenta no maior grau de interesse demonstrado por elas tanto nas atividades desenvolvidas na escola, como nos deveres de casa.

Apesar de possuírem o mesmo contexto familiar cada irmão seguiu uma trajetória educacional e, conseqüentemente, profissional, diferente. Como podemos ver, há outras variáveis além do background familiar (mensurado por educação, ocupação e capital financeiro que são destaques na abordagem da reprodução) que influenciam no destino dos indivíduos. No caso dos irmãos Dara e Daniel o fator sexo interrelacionado com as expectativas dos pais foram cruciais para influenciarem os destinos dos dois irmãos. Além disto, no caso de Dara também identificamos as redes de amizades da escola que foram importantes para a sua trajetória educacional. Daniel continuou trabalhando com o pai no ramo de carros seminovos, como funcionário dele e agora quer abrir o seu próprio negócio, no mesmo ramo dos negócios da família. Ele está em busca de autonomia financeira e psicológica do pai. Daniel também projeta voltar a estudar. Quer fazer administração de empresa para poder ter maior controle dos seus negócios. Dara está cursando o 7º período de Farmácia na UFMG e almeja ser pesquisadora. Não quer trabalhar na indústria farmacêutica. Ela também não se vê trabalhando nos negócios da família. Sobre casamento, esse aparece como projeto de vida de destaque junto aos seus estudos. Sendo que um projeto não tem mais peso que o outro, necessariamente. É interessante observar que o casamento, mesmo no caso de uma menina educada não só dentro de instituições escolares, mas também dentro da religião protestante, não aparece como projeto maior. O que pode indicar uma mudança comportamental nos projetos de vida mesmo para um grupo considerado mais “tradicional”, com um pertencimento à religião que coloca o casamento como padrão, por exemplo.

No caso dos irmãos Coelho podemos perceber uma “formação familiar heterogênea” na medida em que há um caso de dificuldade escolar, o de Daniel, e um de sucesso escolar, Dara. Lahire (1997) enfatiza que é necessário heterogeneizar as realidades familiares, comumente homogêneas sob indicadores objetivos muito gerais, como profissão do pai, nível de instrução familiar etc. É interessante pontuar que esse autor ainda conclui que as diferenças e/ou contradições identificadas no interior dessas famílias chamadas de “heterogêneas” constituem-se também como princípio de relações de força e de tensões que exercem influências de peso na escolarização dos filhos (LAHIRE, 1997) sendo que podemos identificar isso através de trajetória de vida individual dos irmãos.

Daniel atingiu o esperado de acordo com a escolarização e ocupação dos pais, 11 anos de estudo (8 anos de ensino fundamental mais 3 anos de ensino médio) na medida em que finalizou os estudos no ensino médio, mas não fez a transição para o ensino superior, considerando a teoria da reprodução social. Dara já está completando o seu 14º ano de escolarização, superando a escolarização esperada de acordo com a sua origem social, e ao final da graduação ainda pretende continuar seus estudos na pós-graduação. Diante do exposto, por que existem casos desviantes da regra como o de Dara? Viana (2012) compreende há uma associação forte entre as práticas socializadoras em famílias populares e a constituição de disposições que sejam facilitadoras para a longevidade educacional dos sujeitos. Ela realiza a relação entre a socialização familiar e a construção de disposição à autonomia; e também relação entre socialização familiar e disposições temporais que são as práticas familiares favorecedoras de futuro alargado, tais como: escolarizar os filhos até o ensino médio, a prioridade dos estudos em detrimento do trabalho, investimentos para superação das turbulências materiais ao longo da história da família, a interdição ao ócio, entre outros. Nesse sentido Dara me parece um caso de investimento no futuro. No caso de Daniel o filho é impulsionado pelo pai rumo à autonomia em detrimento dos estudos, uma vez que é incentivado a trabalhar desde muito cedo. Apesar de Dara ter um investimento da família focado no futuro que também irá levá-la à autonomia, é importante pensar que essa autonomia envolve uma questão temporal, por depender do tempo necessário para conclusão dos seus estudos primeiro para que ele consiga conquistar sua autonomia.

Ressaltamos que hoje Daniel não exclui a possibilidade de ingressar no ensino superior. Ele conta sobre o dono de um comércio de carros seminovos próximo à loja do pai que sempre chamou a sua atenção por considerá-lo mais bem-sucedido que o seu pai e gerir de maneira melhor os negócios. Daniel atribui essa diferença à sua formação de nível superior. Esse comerciante era formado em Administração de Empresas e Daniel acha importante investir no ensino superior assim como ele. Apesar dessa ser uma aparente influência para a continuidade dos estudos de Daniel, ela não parece ter sido determinante até o presente momento como as influências de Dara, porque o seu projeto mais próximo é o de abrir o seu próprio negócio. Assim Daniel segue investindo no trabalho.

Por que nesse caso a origem social não foi tão determinante no destino educacional? Quais foram os fatores que impactaram na não determinação do destino educacional dos sujeitos pelas suas origens? No caso de Dara, os pais tiveram forte influência na sua

trajetória educacional. O fato de Dara permanecer desde a infância em instituições escolares é uma forte evidência dessa afirmação. Esses decidiram que a sua educação seria majoritariamente institucionalizada. Primeiro os pais a colocaram lá, depois as influências desse lugar também começaram a influenciar. Mas é importante pontuar que foram os pais quem optaram por colocá-la nesses espaços, limitando assim suas possíveis influências. É a partir da escolha dos pais que o leque de possibilidades da filha é definido. Posteriormente as influências vêm da escola. Daniel já teve o seu destino definido pela origem, pois seguiu o caminho trilhado junto ao pai desde a adolescência. Os pais tiveram influência sim sobre esses irmãos, mas esses escolheram a partir disso.

Mas é interessante pensar que independente da trajetória desses irmãos, mesmo Daniel seguindo um caminho diferente do de Dara, focando na carreira profissional, o ensino superior para ambos significa uma boa colocação no mundo social. Para Daniel, as influências são um pouco diferentes, pois vêm da visão de sucesso que ele tem do concorrente do seu pai devido à sua escolarização de nível superior.

A socialização dos irmãos Coelho foi fortemente cerceada pela família, por isso o foco da análise ser voltado às influências familiares, pois essas foram realmente importantes nas trajetórias educacionais desses. A socialização fortemente baseada no gênero, a influência dos pais em escolher as escolas dos filhos e os laços estabelecidos na escola foram fatores importantes na entrada ou não no ensino superior por esses irmãos. Assim, é importante avaliar também qual seria a influência do tipo de arranjo familiar na escolaridade dos filhos (GLÓRIA, 2005). No caso dos irmãos Coelho, o primeiro arranjo familiar do pai, com a mãe de Daniel, impactou em uma baixa escolarização do mesmo. Isso ocorreu pelo foco dos pais ser direcionado a direcioná-lo e treiná-lo para o mundo do trabalho. O segundo arranjo, composto pelo pai e a mãe de Dara, o segundo casamento, já foi focado em escolarizar ao máximo essa filha.

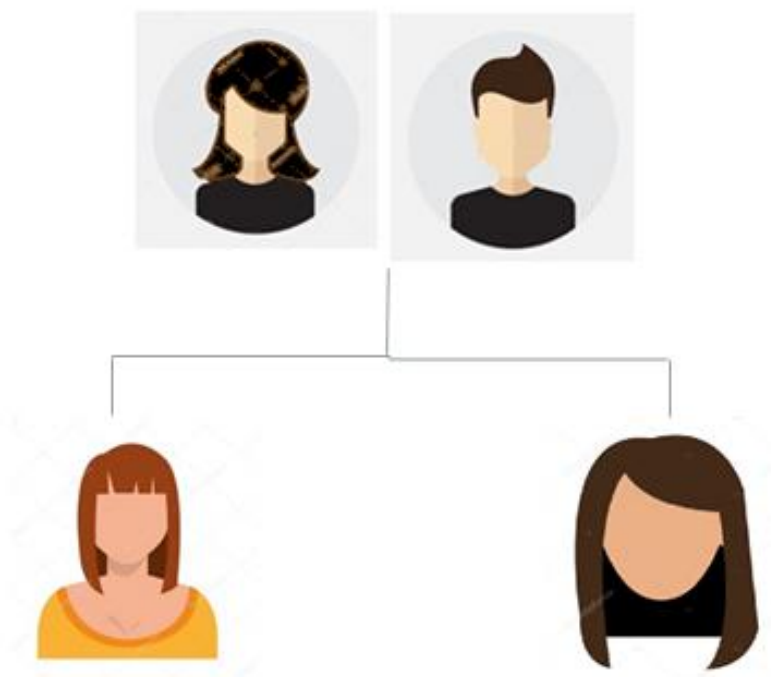
Outro aspecto apontado por Glória (2005) é compreender quais foram os aspectos mais diretamente relacionados ao maior sucesso escolar das filhas mulheres realizando uma análise de gênero associada à escolarização. O fato de Sarah ter se escolarizado mais tem a ver com o fato de sua mãe exercer uma atividade profissional e desenvolver um projeto educativo para a filha, logo cedo, que traduz a vontade de favorecer a emancipação de sua filha via educação (GLÓRIA, 2005).

(...) várias pesquisas francesas têm mostrado que o maior sucesso escolar das meninas em relação aos meninos nos meios populares e entre as famílias de imigrantes deve-se, sobretudo, ao fato das mães que exercem uma atividade profissional desenvolverem um projeto educativo que traduz a vontade de favorecer a emancipação de suas filhas. Na atualidade, se os pais valorizam igualmente a educação escolar dos filhos de ambos os sexos, eles continuam a estabelecer projetos educativos diferenciados para meninos e meninas. Assim, desde os anos 1980, alguns trabalhos indicam que os pais ambicionam um nível de estudos mais elevado para as meninas do que para os meninos, aparentemente porque esses pais entendem que os rapazes possam se sair melhor no mercado de trabalho com uma formação mais curta do que as moças cujo bom nível de instrução escolar é mais exigido nos setores terciário e público - os que mais empregam mulheres (GLÓRIA, 2005, P.38).

Nesse sentido, é importante pensar também a vinculação das oportunidades educacionais às condições socioeconômicas, especialmente nas famílias que vivenciam um processo de ascensão social (GLÓRIA, 2005), como foi o caso do pai dos irmãos Coelho que se tornou um pequeno empresário. O que significa que Dara, enquanto caçula pode ter sido privilegiada na medida em que seu pai tenha melhorado suas condições financeiras e pode investir mais no seu processo de escolarização ao invés de pensar em um filho com mais autonomia e buscando o auto sustento. Para essa autora, nas camadas populares, os primogênitos costumam apresentar maior dificuldade para estudar, não sendo incomum que o filho mais velho ingresse prematuramente no mercado de trabalho para ajudar a compor a renda familiar (GLÓRIA, 2005).

5.3 CASO 2 – IRMÃS HORTA

Figura 2: Árvore genealógica família Irmãs Horta



Fonte: Elaboração própria

Manoela e Carla

A mãe das irmãs Horta tem ensino superior incompleto, ela iniciou uma graduação em Letras que foi interrompida quando iniciou o processo de formação de família. O pai estudou até o ensino médio. A mãe é do lar, o pai é microempreendedor. O responsável pelo sustento da família sempre foi o pai. As irmãs estudaram majoritariamente em escola particular, mas em meio à apuros financeiros da família, quando o pai teve que fechar a sua padaria, elas passaram por escolas públicas também. Assim que ele “reascendeu” socialmente – fala de Manoela - as filhas voltaram para a escola particular. Assim, ficavam entre escolas públicas e particulares, ela e a irmã, de acordo com a situação econômica da família.

É perceptível, nas irmãs Horta, uma racionalidade que se apresenta até na maneira como elas estruturam o raciocínio, sendo assertivas e claras nas suas falas e objetivos de vida. Essa clareza e objetividade podem ser vistas a partir de falas das entrevistadas, como as de Manoela: “escolhi mais o curso mesmo por querer mesmo trabalhar em órgão público”, “eu acho que eu era uma adolescente muito confusa”, “olha, eu sempre escrevi jornal né,

na escola desde a sexta série eu era responsável pelo jornal da escola, que era um jornal clandestino mas eu gostava muito disso, gostava de mexer com a área de criação” e “Pois é, mas hoje em dia eu fico pensando assim eu devia ter abandonado mesmo porque o que que adianta você vai se desgastando perdendo o brilho no olhar”. As falas de Carla também demonstram que ela tem clareza nas suas escolhas, como quando ela narra sobre a sua decisão em não ingressar no ensino superior: “Fazer algo que eu gosto de fazer e é bem pago. Aí eu pensei nas opções e pensei: maquiagem. As pessoas gostam de maquiagem. As pessoas pagam bem pela hora de trabalho de maquiagem e eu amo.”.

Manoela é graduanda do curso de Gestão Pública. Ela tem 24 anos e uma irmã mais nova, Carla de 21 anos. Desde a infância Manoela recebe estímulos da mãe para estudar. Ela fala que quando “era muito novinha” a mãe estudava com ela e ajudava no “para casa e tudo mais”. Isso foi somente quando criança, porque depois ela mesma fazia as tarefas de escola e estudava de maneira autônoma. Ela se considera bem responsável. Sobre o aproveitamento na escola, sempre teve boas notas: “eu era uma aluna muito aplicada. Eu sempre tive muita facilidade mesmo de aprender e de pegar as coisas, então eu tinha um desempenho muito bom. Eu era uma das alunas bem destaque na escola.” (MANOELA, 2017).

Ela sempre gostou de estudar e diz nunca ter precisado se esforçar muito para alcançar esse desempenho. Inclusive conta que mesmo quando fazia curso pré-vestibular, ela nunca estudou fora de sala de aula, nem levou atividades para casa, dedicando-se apenas em sala. Há uma racionalidade nisso porque ela sabia que o curso que ia tentar vestibular – Gestão Pública - não era muito concorrido e como ela já vinha de uma escola particular, ela acreditava que o simples frequentar as aulas do cursinho a colocaria na lista de aprovados. E foi o que aconteceu. É falado muito do pai ao longo de toda a entrevista de Manoela, o que mostra também um maior envolvimento com ele. A mãe só aparece quando eu pergunto sobre a participação dela na sua educação. Os pais sempre estiveram envolvidos com a educação dela, seja na escolha das escolas ou no auxílio do dever de casa.

Manoela me parece segura e já saber o que quer e o que não quer. A sua racionalidade reside em fazer aquilo que precisa ser feito, aquilo que é esperado pela sua família, ou seja, ir para o ensino superior. O seu pai na verdade queria que ela fizesse Direito e fosse prestar um concurso público, mas ela ingressou em Gestão Pública e quer virar

“concurseira”. Assim, o pai teve grande influência na elaboração dos seus projetos de vida. Apesar de estar no 8º período do seu curso, desde o início já sabe que não é nessa área que quer trabalhar no futuro, “não é isso que quer fazer”. E sempre se identificou com algum curso da área de comunicação, queria ser Jornalista, e que sempre teve isso em mente no ensino médio. Ela conta que desde o ensino médio sempre a orientaram a fazer Jornalismo porque sempre gostou de ler, escreve bem, além de ser muito comunicativa. O estímulo para o ingresso no ensino superior vinha inclusive dos professores. Manoela conta um caso de uma professora do Ensino Técnico que sempre a elogiava pela sua escrita e pelo seu potencial para a comunicação. Ela fez um curso técnico de Processos Gerenciais no Sebrae e a professora de Direito a estimulava a fazer Jornalismo.

Sempre se interessou por revistas de notícias e fala um pouco sobre a Revista Capricho, que possui conteúdo próprio para jovens adolescentes. Ela conta que não gostava dos conteúdos da revista que só “falava de meninos o tempo inteiro”, ela gostava das partes com o conteúdo das novelas televisivas. Manoela conta do jornalzinho da escola que escreveu durante anos. Nesse jornal tinha de tudo, desde notícias envolvendo o ambiente escolar até “fofoca” sobre alunos. Ela conta que imprimia apenas uma versão do jornal e que essa passava pelas mãos de todos que queriam, alunos e professores. As pessoas gostavam tanto do jornal que pediam a ela que publicasse alguma notícia sobre elas.

Eu queria muito ser jornalista. Quando eu fiz o curso eu lembro que na época uma professora minha ela falou assim (profissional de Direito né): faz jornalismo por favor. Aí eu falei: ah eu não sei; eu tinha medo. Meu pai falava que eu ia ser muito pobre se eu fizesse. (...) (a professora de Direito). Você vai se dar muito bem, (...) você tem habilidade com as pessoas (MANOELA, 2017).

Porém o momento da escolha do curso chegou, no 3º ano do ensino médio, e os conselhos do pai pesaram na sua decisão. Além de dizer que a filha não ia ter condições de se manter na vida adulta caso se formasse em Jornalismo, o pai não queria que Manoela trabalhasse em instituições privadas, queria que ela ingressasse no serviço público. Assim ela conta que o pai “sempre bateu na tecla de que (Manoela) tinha que assumir um cargo público quando crescesse e tal e isso pesou um pouco na hora da minha decisão” (MANOELA, 2017). Apesar de querer fazer Jornalismo, ela concordava com o pai que não ia ter um bom retorno financeiro com isso, ou seja, a sua paixão pela profissão não era suficiente para definir a sua escolha, o padrão de vida que desejava é que foi determinante para sua decisão. Acho importante pontuar que o relato de Manoela é que o pai tem uma imagem

de estabilidade e retorno financeiro, posição que ela só ocuparia se assumisse um cargo público. E talvez os apuros financeiros que o seu pai passou ao longo da história, pelo fato de sempre ter sido empreendedor, fez com que ele depositasse esperanças de suas filhas não passarem pela mesma situação.

Na verdade, podemos dizer que a influência do pai foi inegável porque o primeiro curso que Manoela ingressou foi o de Direito, pensando em fazer algum concurso após a sua formação. Porém, é importante pontuar que a decisão por ingressar no Direito também não foi suficiente para sua permanência nesse porque assim que ela é aprovada no vestibular na Pontifícia Universidade Católica de Minas de Gerais – PUC Minas, ela se matricula e em seguida abandona antes do início das aulas, pois tem a sua aprovação na UFMG para Gestão Pública. Nesse curso Manoela é uma boa aluna, se dedica, mas esse curso não chama a sua atenção. Já quis abandonar o curso desde o primeiro período, mas sempre desistia e hoje está no último período (8º).

Carla, irmã de Manoela, nunca gostou do ambiente escolar. Desde a infância conta que não tinha muitos amigos e se “refugiava” nos livros. Sempre gostou de ler e conhecer, mas nunca foi de tirar boas notas porque não se envolvia com os conteúdos e nem com as atividades relacionadas à escola. Estudava para ser aprovada porque como ela própria diz, tinha que ser aprovada nas séries em que estava porque “não podia ficar ali”.

O quê que acontecia, eu não fazia nada, nada, nada, nada. Ficava boiando a aula toda. Af... ou eu tinha duas opções. Ou eu estudava na véspera e conseguia uma nota muito boa e era aprovada... (...) Ou eu nem estudava na véspera, estudava para as provas de recuperação e passava (CARLA, 2018).

Carla é técnica em administração. Assim como a irmã sempre ficou entre escolas públicas e privadas. Como sempre gostou de ler e da disciplina de História, tinha a intenção de ingressar no ensino superior no curso de História, mas durante o ano que fez de cursinho pré-vestibular, ela descobriu o curso de Design e achou interessante. Foi então que ela teve notícias de que a Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG reservou vagas pelo SISU, e então ela resolveu colocar a universidade e curso como primeira opção nesse processo seletivo. O curso de História era a sua segunda opção. O motivo da escolha por Design de Interiores se deu porque ela achou a grade curricular “incrível” porque haviam matérias como História da Arte, História da Arte e do Design, Psicologia, Percepção e Forma, Semiótica, Fatores Sociológicos e Culturais... Quando questionada sobre o porquê de não ter ido para a Belas Artes por exemplo, Carla conta que para além do conteúdo

relacionado à Arte ela sempre gostou de observar a organização dos ambientes, a arquitetura. Em meio a esse cenário, foi aí que ela ingressou na UEMG.

Aí eu passei pra UEMG e comecei. O primeiro ano eu amei, amei e tal, porque a maioria das aulas eram essas que eu falei. Tipo história da arte, fatores psicológicos, *gestalt*, tinha umas aulas de processo criativo, que eram super legais. Era super empolgante. Aí veio a chamada "prática projetual" e era, realmente, você fazer os projetos (CARLA, 2018).

Foi quando iniciaram as matérias relacionadas à Arquitetura com a Disciplina Prática Projetual, na qual ela tinha que realizar cálculos sobre a fundação de construções, entre outros, que ela percebeu que não gostava do curso. Foi na finalização do 6º período de curso (de 8 períodos) que ela resolveu abandonar. Carla conta que era uma “tortura” participar das aulas e que ela “odiava os (...) dias (...) odiava cada segundo.” (CARLA, 2018).

Desde o 4º período de graduação descobriu que não gostava do seu curso e que não queria trabalhar como Design de Interiores. Ela já havia percebido que a área de trabalho não tinha muito a ver com o que ela esperava e que o retorno financeiro da sua formação estava muito abaixo das suas ambições. Foi aí que pensou no que poderia fazer que gostasse ao mesmo tempo em que trouxesse retorno financeiro. Ela queria trabalhar menos horas e ganhar mais por essas horas: “objetivo primeiro, minha noção de prosperidade era: trabalhar menos, ganhando mais. Ou seja, que a hora de trabalho, seja uma hora de trabalho valiosa.” (CARLA, 2018).

Carla também aponta para um discurso de felicidade associado à continuidade dos seus estudos: “Então, mas eu associei a minha felicidade a isso. Porque eu pensei assim: dinheiro não traz felicidade, mas prosperidade traz.”, ou seja, além de retorno financeiro ela também gostaria de se sentir feliz no exercício da profissão que escolhesse. Foi aí que ela pensou no curso de maquiagem porque as pessoas gostam disso, pagam bem pela hora de trabalho e ela amava. E durante o curso ela já ficou com essa ideia em mente. Ela conta que via a sua irmã, que ela não gostava do seu curso e mesmo assim ia “se arrastando” até a formatura. Carla sabia que poderia escolher entre outras profissões e fez isso apesar de saber que os seus pais iriam desaprovar a sua decisão.

E pensei: não quero isso para mim. Eu pensava: sou nova, tenho 20 anos. Na época tinha 20 anos. Eu posso entrar em outra faculdade, eu posso entrar em outra profissão, não preciso ficar presa aqui. Que era desafiador, porque eu sabia que os meus pais iriam desaprovar completamente, mas... (CARLA, 2018).

Foi aí que ela pesquisou e decidiu fazer um curso de maquiagem e começou a trabalhar com isso imediatamente. Entre o 4º período da faculdade e o 6º período, ela estudava durante a semana e maquiava durante os finais de semana. E quando viu que os seus ganhos eram altos e ela já não estava tendo um bom rendimento na faculdade ela decide por abandonar a sua graduação. Era um curso que ela não iria trabalhar com a sua formação e ela já não se envolvia com os estudos por esse motivo.

Apesar de possuírem o mesmo contexto familiar, cada irmã seguiu uma trajetória educacional e, conseqüentemente, uma trajetória profissional diferente. Como adverte Lahire (1997), “duas crianças que pertencem a uma mesma fratria não nascem e não vivem nunca exatamente na *mesma* família” (LAHIRE, 1997, p.207). Para esse autor é importante levar em consideração que apesar da mesma família os filhos nunca vivem a “mesma família”, porque devemos considerar o desejo de cada um em assumir sua “herança” familiar e de se envolver num trabalho de apropriação e construção da mesma. Portanto, mesmo entre irmãos de uma mesma fratria, pode-se supor diferenças relativas à sua escolaridade pelo fato de cada um deles ocupar uma posição singular em sua família. Há que se considerar também um trabalho por parte dos filhos no sentido de se apropriarem do que lhes é “transmitido”, ou seja, Carla e Manoela se apropriaram cada qual à sua maneira de todo o conteúdo transmitido pela família (LAHIRE, 1997) e mesmo pela escola. Nesse ponto, a subjetividade de cada filho também entra em jogo, porém essa questão mais psicológica foge ao escopo do presente trabalho de cunho sociológico.

Ambas fizeram a transição do ensino médio para o ensino superior, mas apenas Manoela está em processo de finalização do curso e Carla o abandonou. Manoela foi para o ensino superior e está fazendo estágio na sua área de formação. Carla está trabalhando como maquiadora autônoma. Manoela está em busca de autonomia financeira do pai. Carla já é completamente autônoma financeiramente do pai e o que busca hoje é a sua aceitação voltando para a faculdade para devolver ao pai o diploma de ensino superior tão esperado por esse.

Em meio aos resultados apresentados, interessa saber o que aconteceu para que os destinos sociais alcançados fossem diferentes dos esperados pelas teorias. Para responder a essa pergunta, precisamos considerar a trajetória individual de cada irmã, pois é nesse processo que os caminhos se diferenciam uma vez que as escolhas no mundo social para além da família podem ser diferentes. E nesse caso foram. Manoela avançou a

escolarização dos seus pais, pois está finalizando o ensino superior, a sua mãe chegou a ingressar na universidade, mas acabou abandonando o curso. Do ponto de vista educacional, Manoela também teve oportunidades diferentes da mãe, sendo sempre influenciada pela família tanto financeiramente, no seu sustento durante os estudos e orientado para esse, para dedicação exclusiva aos estudos, quanto ao apoio na realização das atividades escolares. Isso também vale para Carla.

Uma vez graduada em Gestão Pública, Manoela pode tentar o tão sonhado concurso que o seu pai quer que ela tente. E hoje a sua ocupação, mesmo sendo no nível hierárquico de estágio, é de muito mais prestígio que a dos seus pais, pois já trabalha em um órgão público, na Assembleia Legislativa onde é responsável por acompanhar as audiências públicas. Manoela deseja continuar no serviço público e cogita ingressar em outro curso de graduação, ela deseja continuar os estudos. Nesse sentido o desejo dos pais ainda se faz presente nas suas decisões. O fato de gostar de conhecimento e considerar as influências e desejos dos pais na elaboração dos seus projetos de vida, faz com que Manoela continue trilhando o caminho da educação.

Carla estudou até o 4º período de um curso de nível superior, porém o abandonou para trabalhar como maquiadora. Carla chegou à escolarização mínima esperada, se formos considerar a origem social, ensino superior incompleto. O que é interessante analisar em Carla é que o motivo de abandono do curso de graduação foi diferente do de sua mãe quando essa abandonou. Carla não se identificou com o curso e busca um retorno financeiro que o diploma de graduação não necessariamente traria. Já a sua mãe abandona por diferentes motivos, abandona para cuidar da família que ela estava constituindo, para ficar em casa como responsável pela educação das irmãs Horta.

Assim, os valores e os projetos de vida entre mãe e filha são claramente distintos. Projeto de vida é um dos conceitos utilizados por Velho (1981) para trabalhar as biografias dos sujeitos assim como o campo de possibilidades, a negociação e a metamorfose. Gilberto Velho pontua a existência de uma heterogeneidade cultural, que deve ser entendida como a coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições (VELHO, 1981, p.16). As metrópoles tornam-se um espaço no qual é possível observar os fenômenos da unidade e da fragmentação: se por um lado o sujeito se destaca, às ideologias individualistas, por outro também está influenciado por unidades englobantes, através da nação, família e igreja, que o inserem num *locus* social para desempenho de papéis. Nas

sociedades onde predominam a ideologia individualista, a noção de biografia é fundamental dado que a trajetória do indivíduo passa a ter significado como elemento constituinte da realidade. Por esse motivo, o indivíduo-sujeito, inserido na sociedade complexa, precisa traçar projetos para lidar com os sistemas de valores diferenciados e heterogêneos com os quais se depara. O conceito de projeto seria a “conduta organizada para atingir finalidades específicas” tornando-se uma antecipação da futura trajetória do sujeito (VELHO, 2003, P.40).

Uma vez que falamos dos projetos de vida desenvolvidos pelos indivíduos-sujeitos ao longo de suas biografias, precisamos pontuar que o projeto traçado é influenciado pelo campo de possibilidades no qual está inserido. O campo de possibilidades trata do que é dado como as alternativas construídas do processo sócio histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico do sujeito. O projeto no “nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções ancoradas a avaliações e definições da realidade” (DE LUCA; ROCHA-DE-OLIVEIRA; CHIESA, 2016). Assim o projeto de vida da geração da mãe das irmãs Horta pareceu ser a formação de família, por sua vez o de suas filhas, estimulado por ela mesma, é prolongar o período de estudos o máximo possível, assim como o estímulo do pai de busca pela independência. Carla não tem interesse algum de ingressar no ensino superior, porque ela diz já trabalhar com o que gosta e ganhar o tanto que precisa para viver dentro dos seus padrões esperados. Ela gosta muito da área de estética e diz que se for voltar para o ensino superior será apenas para conseguir o diploma esperado pela família.

Se as irmãs Horta vieram da mesma família e tiveram o mesmo contexto e acesso à recursos por que cada uma realizou uma trajetória educacional distinta? Para clarear como o estudo qualitativo nos auxilia como uma “lupa” na compreensão desse processo de diferentes escolhas pelas irmãs, apresento o mesmo caso acima, da Família Horta, com os acontecimentos nas suas trajetórias considerados responsáveis pelas diferentes longevidades educacionais, contexto por detrás das mudanças sociais ocorridas na trajetória das irmãs.

Há uma expectativa dos pais quanto à continuidade dos estudos das filhas, de forma que as energias e investimentos dos mesmos são voltados nesse sentido. Assim os “laços fortes”, a família, foram importantes na trajetória educacional das irmãs. Os “laços fracos” também têm influência pois as irmãs recebem influências sobre a necessidade de

ingressar na faculdade no ensino médio, tanto pelos professores, quanto dos amigos. Ou seja, todas as redes que elas mantinham contato as levavam para esse sentido, para o ensino superior.

No caso das irmãs Horta, os pais também querem que essas tenham prestígio social na carreira que seguirem. Carla por exemplo é maquiadora e chega a ganhar R\$7.000,00 por mês, algo que ela não ganharia facilmente com a profissão de designer caso permanecesse na universidade. Mas para o seu pai ser maquiadora e ganhar dinheiro como maquiadora, não traz prestígio. Nesse sentido a forma de ganhar dinheiro importa, não é apenas ter autonomia e uma carreira profissional, mas ter retorno financeiro e autonomia com algo que seja bem visto socialmente.

Essas irmãs foram claramente socializadas para estudar o máximo que puderem. O que poderia ser caracterizado como período de moratória, demorando o máximo possível o seu período de formação antes do início da vida profissional. A moratória social seria a pretensa condição da juventude vivenciar uma situação diferente do mundo adulto e público para que tenham o aprendizado de hábitos e valores básicos, que os predisponham a assumir papéis sociais requeridos pela sociedade quando se tornarem adultos. A moratória social, noção que ainda não foi nominada explicitamente, seria um tempo permitido para experiências, inovações, contatos com alternativas no que se refere a valores sociais, hábitos e atitudes, que permitam ensaios e erros importantes não apenas aos sujeitos jovens, mas para a própria renovação da sociedade, quando isto se demonstrar necessário (GROPPO, 2015).

As irmãs Horta foram orientadas a estudarem o máximo possível para terem bons salários e posições de prestígio e de estabilidade no mundo social. Tanto que, quando Carla opta por apenas trabalhar e abandonar a faculdade, o pai não aceita, mesmo ela tendo um retorno financeiro relevante com o seu trabalho. Ele acredita que o investimento na faculdade é a melhor opção para o futuro de sua filha. É interessante observar também que há um pré-conceito dos seus pais no sentido do que esperam delas, como se a única forma de obter sucesso no mundo social fosse entrar numa faculdade ou ingressar no serviço público. Como se ter sucesso no mundo social tivesse uma correspondência necessária com a localização dos sujeitos no mundo do trabalho ou com ingresso e formação em um curso superior.

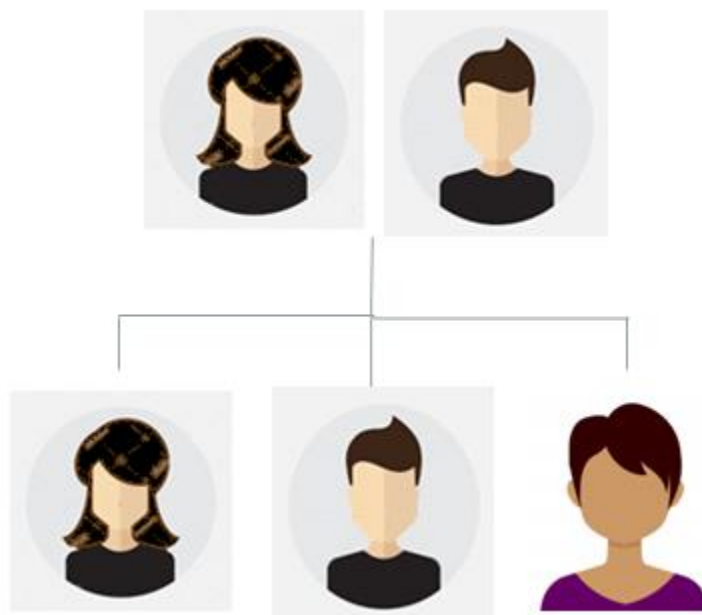
Vale lembrar que é esperado por muitas famílias e pela sociedade que ao sair do ensino médio os jovens façam a transição escolar para o ensino superior. Para Bourdieu (2007), tomar o sistema escolar como um fator de mobilidade social é provavelmente um efeito de inércia cultural vivenciado pela nossa sociedade. Para esse autor os sistemas escolares na verdade são um dos fatores mais eficazes de conservação social por fornecer a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, reproduzindo-as. Assim a escola se torna também reprodutora das tensões e desigualdades sociais. De maneira que essa decisão de dar peso grande para a transição para o ensino superior como único projeto de vida bem-sucedido para os filhos deveria ser mais bem avaliada antes de imposta como regra.

Os pais já têm uma ideia enraizada e fixa de que o ensino superior é o melhor e talvez o único investimento para um futuro melhor dos filhos e conseqüentemente da família. Sobre a entrada na universidade como único projeto que leve ao sucesso no mundo social, vimos que esse é um projeto maior, que é colocado e reproduzido pela sociedade e que acaba sendo absorvido como expectativa dos pais para com os seus filhos. Assim, existem irmãos que demonstram que o sucesso é fazer o que gosta tendo retorno financeiro ou não e existem aqueles que acreditam que o ensino superior é o único caminho, sendo as irmãs Horta uma representação de como esse projeto de sucesso relacionado ao ensino superior pode ser introjetado ou não. A irmã mais velha aderiu, a mais nova não. Já para os irmãos Coelho, o irmão que não ingressou na faculdade não se vê como bem-sucedido, tanto que coloca a irmã a todo tempo como bem-sucedida por ter batalhado e entrado na faculdade. É curioso, porque esse irmão já possui estabilidade financeira e sua própria empresa, assim se esse fosse o parâmetro de sucesso, a sua irmã certamente não teria atingido. O mesmo acontece com as irmãs Horta, pois apesar da irmã mais nova já possuir estabilidade financeira e autonomia, ainda assim a sua irmã graduanda é mais bem vista por ter seguido o projeto “certo”.

A trajetória de Carla não foi influenciada fortemente pelos valores e hábitos da família, como no caso de Manoela. Ao abrir mão do curso superior e seguir como maquiadora ela mostra que outros valores e ideais foram adquiridos em sua trajetória e que esses tiveram maior importância quando da sua trajetória educacional e profissional.

5.4 CASO 3 – IRMÃOS SILVA

Figura 3: Árvore genealógica família Irmãos Silva



Fonte: Elaboração própria

Marcos, Naiara e Maria

Os irmãos Silva são do interior de São Paulo. Apenas Marcos reside hoje em Belo Horizonte devido ao seu vínculo com a UFMG de graduando. O pai é empreiteiro, o que para ele, na sua cidade natal, é considerado como aquele que leva os trabalhadores da lavoura de café. Ele tem um ônibus próprio para prestação desse serviço e é contratado diretamente pelos fazendeiros. Por isso é considerado o “chefe da turma”. Ele começou a trabalhar aos 7 anos. A mãe sempre foi dona de casa, mas às vezes faz faxina para outra família para complementar a renda familiar. A mãe começou a trabalhar aos 11 anos, colhendo café na lavoura. Quando mais velha, aos 16 (Marcos não tem certeza da idade) ela e as irmãs foram mandadas para trabalhar em outra cidade como empregadas domésticas. Depois do casamento ela assumiu o trabalho doméstico, ficando responsável pelos cuidados com a casa e com os filhos. A renda familiar mensal é de mais ou menos 6 salários mínimos.

Marcos é um estudante do curso de Gestão de Serviços Saúde. Ele tem 27 anos e quatro irmãos: Naiara, Maria, João e Iara. Iara e João não participaram do estudo por não terem

a idade necessária para ingressar no ensino superior, ou seja, menores de 18 anos. João interrompeu os estudos após a finalização do ensino fundamental.

Vale a pena pontuar brevemente algumas informações sobre esse irmão mais novo de Marcos, João, para o presente estudo. Segundo Marcos, João tem um problema de pele (acne grave) que faz com que ele tenha vergonha de ir à escola. Isso porque ele sofre todo tipo de *bullying* dos colegas da escola por causa da aparência da sua pele. E, pelo relato dos seus irmãos, parece que o caso foi ficando mais grave na adolescência, o que fez com que ele fosse se distanciando cada vez mais da escola até interromper de vez os estudos. Segundo eles, esse foi o motivo para o abandono dos estudos de um dos irmãos, que interrompe a sua escolarização antes da transição para o ensino médio.

Nesse contexto, relembremos aqui a história de vida de uns dos maiores teóricos da Sociologia, Pierre Bourdieu, para compreender um pouco dessa história de João. Bourdieu tinha pais camponeses e ele sofria violência física e simbólica dos outros alunos de sua escola devido a sua origem diferente e acabava respondendo também com violência os seus colegas. Essa situação de enfrentamento impactou nas suas notas. Nesse ponto, é interessante pensar que estar matriculado em uma instituição, frequentá-la e assistir as aulas, cumprindo com as atividades esperadas não significa que você será um bom aluno. O ambiente da instituição e como a sociabilidade do aluno se dá no mesmo são fundamentais para o rendimento e o desenvolvimento do aluno (BOURDIEU, 1998). Tanto que Bourdieu, quando adulto, utiliza das suas vivências para construção da sua teoria educacional. Bourdieu enquanto sociólogo de sucesso, mostra como a sua origem social não o definiu, que o “mau aluno” da infância e as dificuldades de adaptação ao ambiente ao escolar não definiram a sua trajetória educacional. Que os estigmas lançados sobre ele não foram definidores das transições que ele faria rumo ao *College The France*. Ao estudar e compreender as bases das suas dificuldades escolares, o contexto no qual elas estavam inseridas, Bourdieu pára de aceitar o estigma de mau aluno, compreende que a situação era multifatorial e que isso não deveria ser definidor da continuidade ou não nos estudos. Ou seja, o seu desempenho escolar na verdade foi fortemente impactado pela relação violenta que ele tinha com os alunos da sua escola de origem, assim a escola acabava como espaço de conflito e não de aprendizado. Fica claro quando o lemos, como a sua trajetória educacional foi importante para a construção dos seus estudos realizados posteriormente, assim como é fundamental para que nós leitores vejamos a base e o sentido de seu raciocínio.

Marcos

Marcos, no ensino médio, conseguiu um estágio na Prefeitura da sua cidade. Ele qualifica esse estágio como a sua primeira oportunidade de vida e que ela foi muito boa para o seu aprendizado. Como a sua cidade é pequena ele argumentou sobre as oportunidades para os moradores serem “8 ou 80? Ou você vai para roça? Ou você faz serviço de roça? Que é extremamente cansativo? E o outro é você ter essa oportunidade de fazer o que eu fiz” (MARCOS, 2017). Com essa oportunidade de trabalho, aos 15 anos, ele mudou o seu horário de estudo para o noturno e começou a trabalhar e estudar. Quando questionado sobre o impacto dessa experiência nos seus estudos ele diz que não aconselharia ninguém a trabalhar enquanto estuda, pois isso tira o foco do estudante nos seus estudos, no seu aprendizado:

Com certeza. Eu acho que assim, hoje se eu tivesse que dar essa dica para alguém que tinha a minha idade na época que eu tinha 15 anos, eu falaria para pessoa continuar os estudos. Por mais que é uma experiência interessante você ter um estágio, nesse momento e no contexto que eu estava, porque, na situação, era mais de pensar assim que eu estava no momento de terminar o Ensino Médio e fazer aprender... aprender fazer alguma coisa para quando chegar aos 18 anos eu já soubesse fazer. Ter um ofício. Eu soubesse fazer alguma coisa para já encaminhar, né? Mas, eu diria para pessoa, pro adolescente de hoje pra priorizar os estudos. Assim, foi muito diferente ter mudado. Tem coisas que ou sinto que assim falta hoje e eu falo “ah, não sei direito uma questão de matemática”, ou alguma coisa assim por conta dessa... desse momento que eu tive de um ano que eu tive... (MARCOS, 2017)

Ele fala que fez estágio no ensino médio por “necessidade”, por precisar trabalhar. Com o seu pagamento ele ajudava em casa, “sempre ajudou”.

Sobre as suas influências para a entrada no ensino superior, ele conta que uma amiga de infância estava participando de um cursinho pré-vestibular “popular” gratuito que existe na sua região e perguntou se ele não gostaria de participar. Para ingressar ele deveria realizar uma prova de admissão e passar por uma avaliação socioeconômica, pois o curso era voltado para pessoas dos estratos sociais mais baixos. Marcos fez a prova e foi aprovado na avaliação socioeconômica. Ele se matriculou nesse curso não apenas com o objetivo de estudar, mas segundo ele para “conhecer gente nova”, pessoas diferentes do seu convívio social.

Esse cursinho preparatório tinha professores muito politizados, que estavam associados a movimentos sociais e, em suas aulas, para além do conteúdo, falavam sobre questões

sociais vivenciadas pelo Brasil como a pobreza, a desigualdade de acesso à educação, políticas públicas afirmativas de educação disponíveis, entre outros temas. Foi o envolvimento com esse grupo que levou Marcos a se interessar por movimentos sociais, dos quais faz parte até hoje, em defesa do Sistema Único de Saúde - SUS, da educação e das Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros -LBGTQ. Diante dessa história, é importante pontuar que sua amiga de infância foi fundamental para a sua transição do ensino médio para o ensino superior. Foi esse laço que possibilitou a ele o vislumbre de um horizonte diferente do que tinha, de acesso ao ensino superior. Essa experiência fez com que Marcos tentasse ingressar em instituições de ensino superior públicas, pois sabia que além de não poder pagar, ainda poderia obter algum auxílio financeiro dessas instituições para sua permanência.

Assim, Marcos ingressa no seu primeiro curso na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, Comunicação Social. Ele se muda para Ouro Preto, porém a sua permanência no ensino superior foi difícil. Ele não contava com auxílio moradia da UFOP e, como havia abandonado o trabalho para ir para lá, dependia dos pais para se manter. A grande questão é que ele já trabalhava desde o ensino médio para ajudar os pais então como esses o ajudariam? Uma situação que dificilmente seria mantida. O único auxílio que a universidade disponibilizava era o de alimentação. Outra dificuldade era a distância da universidade que era muito longe do lugar onde ele morava e ele sempre ficava muito preocupado sobre como iria pagar a moradia.

Essas dificuldades fizeram com que Marcos abandonasse o ensino superior em Minas Gerais e voltasse para a sua cidade no interior de São Paulo. Os pais não queriam que ele voltasse, mas também não tinham condições para mantê-lo estudando na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Quando Marcos voltou, ele tinha como objetivo tentar voltar para a universidade, mas de uma maneira que fosse sustentável, pois o seu abandono foi muito difícil tanto para ele como para a sua família. Assim, um tempo após o seu retorno, ele resolve fazer o ENEM novamente para tentar ingressar na UFMG, também via SISU. O novo curso era na área de Saúde uma vez que já tinha a experiência de estágio na Prefeitura trabalhando na parte administrativa de um hospital e por ter gostado dessa experiência e querer dar continuidade a ela. Uma vez que ele retornou para o ensino superior, Marcos afirma que os auxílios na nova instituição (UFMG) foram fundamentais para a sua permanência. Os auxílios que ele tem são de moradia, alimentação e transporte. Ele fala que mesmo com os auxílios é preciso fazer estágio e às

vezes “sazonalmente” recebe alguma ajuda em dinheiro da família, apesar de recusar sempre por se considerar orgulhoso.

Marcos tem um vínculo muito forte e se sente responsável pela família, então não gosta de aceitar ajuda por acreditar que está prejudicando e diminuindo a ajuda dos pais para os irmãos mais novos, ainda dependentes financeiramente. Para Marcos, a sua amiga foi uma primeira influência, uma luz de possibilidades de projetos de vida além dos esperados por ele que seria continuar no hospital ou trabalhar na roça. E foi no cursinho popular que Marcos viu de fato a possibilidade de ingressar no ensino superior gratuito e, principalmente, a possibilidade de estudar em uma universidade federal. O seu retorno para a universidade só se deu mediante políticas afirmativas de educação que deram segurança para Marcos de que ele não iria precisar abandonar tão facilmente o novo curso, então pontuamos o conhecimento das políticas de educação disponíveis como outro atrativo para a sua nova entrada. A sua permanência no ensino superior foi garantida por essas políticas.

É interessante observar o caminho de Marcos, porque a sua entrada e permanência no ensino superior envolvem vários fatores: de cunho subjetivo e de cunho objetivo. A subjetividade aparece através da influência da sua amiga, pois o convite para entrar no cursinho não necessariamente resultaria na sua entrada, ele poderia não ter se interessado. Até porque, segundo ele, nunca se imaginou estudando em uma instituição pública de ensino superior. Assim, uma nova possibilidade de vida era apresentada a ele, um novo horizonte, antes ou se trabalhava na roça ou se trabalhava na cidade. E uma vez que ele aceita entrar nesse curso, outros laços e outras influências começam a aparecer, de outros amigos e professores. Assim outras ideias, outras possibilidades que essa rede social proporciona influenciaram Marcos também.

Vale ressaltar que o seu retorno para a universidade dependeu de uma vontade inicial de Marcos. As variáveis de cunho objetivo já correspondem às políticas públicas de educação que por meio de auxílios tornaram possível o seu ingresso e permanência. Assim o acesso às redes sociais que resultou no acesso à informação de Marcos, somado às políticas públicas que visem diminuir as desigualdades educacionais possibilitaram que o seu acesso e permanência no ensino superior dessem certo da segunda tentativa. No caso de Marcos a família teve muito pouca influência na sua transição para o ensino

superior, mas teve alguma influência na sua permanência por meio de apoio financeiro e, principalmente, na expectativa de finalização do curso.

Naiara

Naiara é mais nova que Marcos, tem 25 anos. Ela sempre estudou em escola pública no município de Franca em São Paulo, assim como os irmãos. Aos 18, Naiara começou a fazer um cursinho pré-vestibular pago, que tinha um preço “popular”, mas abandonou em seguida por não haver um objetivo definido da sua parte para a realização desse curso. Naiara pagava esse curso com o dinheiro do seu trabalho. Ela começou a trabalhar aos 15 anos em uma loja de artesanato e depois ela conseguiu um estágio para assumir a vaga onde o seu irmão Marcos trabalhava, na Prefeitura da sua cidade. Após a finalização do seu ensino médio eles ainda renovaram contrato com ela por dois anos. Ela trabalhava 8 horas por dia e à noite ia para o cursinho. Naiara conta nunca ter sido uma aluna muito aplicada. Ela fala também sobre dificuldades na escola e de ir para a escola desde a infância “(...) eu lembro que no ensino fundamental assim eu tinha alguma dificuldade de ir para a escola e tinha alguma dificuldade na escola também sabe, eu sentia que eu tinha bastante dificuldade” (NAIARA, 2018).

Apesar das dificuldades e mesmo não tendo boas notas, ela ia à escola e fazia as atividades. Naiara conta que Marcos a ajudava muito nas tarefas da escola, que a mãe às vezes a ajudava e que ela vivia fazendo aula de reforço. O reforço acontecia dentro da própria escola, fora do horário de aula. O reforço era direcionado pelos professores para os alunos que fossem considerando como tendo dificuldades no desempenho escolar. Ela estudava à tarde e o reforço acontecia de manhã. Naiara conta que o reforço não ajudava porque ela era “forçada” pela escola a participar e que não via resultado porque ela não tinha interesse em aprender os conteúdos da escola.

Há uma relação entre as dificuldades de Naiara em se adaptar às instituições escolares e o fato da escola ser também um lugar de reprodução das hierarquias sociais. Assim, desigualdades de gênero, raça, renda e poder acontecem também dentro da escola. Não há uma equiparação automática quando os alunos entram em uma instituição escolar (BOURDIEU, 1998). Em artigo sobre o papel da escola, Pereira (2013) afirma que antes de questionarmos o estado atual da educação, temos que nos perguntar para que tem servido a escola na modernidade e para que ela deveria servir. Sob à luz de Michel

Foucault sob a ideia de saber-poder ele critica a escola como “instituição de sequestro, instrumento de manutenção do *status quo* social que visa formar um determinado tipo de sujeito assujeitado ao sistema social capitalista dominante por meio da educação” (PEREIRA, 2018, p. 80).

Dessa maneira, acredito que as dificuldades em aceitar a instituição escolar e o seu papel inserido nessa instituição por Naiara podem ser resultado de um enfrentamento de sua parte. Para Pereira (2018), desde o começo da “internação” do aluno, ele vai sendo programado para reproduzir discursos do saber-poder, de modo que ele passa a não mais ter intenção comunicativa e é nesse sentido que Naiara se torna combativa, por querer diálogo e não informações e regras impostas. Nesse sentido a escola claramente não foi uma instituição incorporada pelo sujeito (PEREIRA, 2018). Já o seu “fracasso” escolar na educação básica talvez não esteja associado a nenhuma dificuldade real de aprendizado, isso pode ser visto claramente na sua entrevista, mas de uma situação de difícil sociabilidade e aceitação da escola enquanto espaço de aprendizado.

Apesar de não gostar da escola enquanto lugar e de estudar, Naiara sempre nutriu uma vontade de fazer o curso de Direito. Ela acreditava que se encontraria fazendo algo importante que era aprender as leis, o que era justo e o que não era. Assim, ela ingressa no ensino superior, no curso de Direito na Universidade de Franca - UNIFRAN. O estudo nessa instituição também era custeado por ela, pois Naiara ainda trabalhava na Prefeitura. Além disso tinha um desconto de 30% por ser funcionária do município. Porém essa não foi uma experiência boa, porque segundo ela, essa universidade como instituição particular de ensino tentava formar o pensamento do aluno: “eu acho que de uma maneira geral assim, eu acho que é quando eu sinto que eu entrei principalmente no direito assim, é tudo muito taxado, você tem que ser assim, as coisas têm que acontecer assim”. Então, a relação de Naiara com os professores do curso de Direito era bem conflituosa. Ela conta um caso de uma situação em que houve enfrentamento em sala de aula.

Por exemplo, tinha um professor de Filosofia que ele é muito escroto e ele tinha um jeito muito escroto não tinha nada a ver (...) você entrava na faculdade e eu tinha amigos que faziam direito já, estava em outros anos e o pessoal sempre comentava daquele professor de Filosofia que é assim, assim, assim, e aí você chega na faculdade sabendo o jeito que todos os professores são porque eles fazem as mesmas coisas com os iniciantes, a mesma conversa quando tem o primeiro contato com os alunos que estão ingressando, e aí teve um dia que esse professor de Filosofia, era sempre assim, se eu fosse fazer uma prova de Direito Civil quem aplicava era o professor da segunda aula então por exemplo tinha uma prova de Direito Civil e minha aula era na segunda aula e quem

aplicou a prova foi esse professor de filosofia e aí assim, era sempre invertido e aí ele veio com assunto que quem estragasse a prova, se a gente rasurar essa prova ele não tinha outra cópia para dar para nós que a gente não podia errar na prova e eu tinha conversado com uma amiga minha mais cedo, ela tinha me falado “a hora que você for fazer a prova presta bastante atenção, leia com muita atenção porque o formato da prova ficou bem confuso na hora de responder e assim aí teve um monte de gente que errou, o Marco Antônio teve até que entregar outra prova”, aí na hora que ele falou que ele não ia entregar outra prova, foi porque ele já tinha tido essa experiência, que já tinha dado errado de manhã ele já deu um alerta para nós. E aí eu falei assim para ele “mas por que que você não pode dar outra prova?”. E aí ele falou “porque não só tem essa”. E aí eu falei “mas por que no período da manhã você entregou outra prova para os alunos que erraram?” e você entregou outra prova “porque de manhã podia e o período da noite não pode?”. Porque aí ele falou assim, que eu não servia para fazer direito, que falando assim, falando um monte de absurdo (NAIARA, 2017).

Naiara conta que estava no segundo ano de curso e que aconteciam muitas situações como essa, que demonstravam intolerância e desrespeito por parte dos professores. Ela não aceitava ter que passar por isso e foi ao longo desse processo de enfrentamento das ideias do curso e da instituição que percebeu que a sua forma de pensar e agir não iam ao encontro com o que era esperado pela instituição:

(...) era umas coisas assim sabe tinha muito isso na faculdade algumas coisas que eu não aceitava. E aí até inclusive foi algumas coisas que a gente vai vendo durante o decorrer do curso que eu não tenho nada a ver com isso, que não tem nada a ver com esse lugar (NAIARA, 2018).

Essa entrevista foi particularmente muito difícil pois Naiara começou a ficar muito emotiva, vermelha e os olhos marejados de lágrimas, o que remetia claramente a uma situação traumática relacionada à sua passagem pelo ensino superior. Ela também associa o seu quadro psicológico às questões vivenciadas em família, que ajudaram a desestabilizá-la também. Naiara é questionadora na universidade, ela também o é em casa, então, o conflito parece ser próprio da sua personalidade, independente do espaço em que esteja.

Quando questionada se o problema era relacionado somente à instituição ou ao curso em si, ela conta que foi uma junção dos dois. Direito era o curso que queria fazer e que ela demorou dois anos após o colegial até definir, até decidir que era isso que realmente queria estudar. Mas que depois que ela ingressou ela via muitas coisas que considerava erradas na sociedade acontecendo dentro do curso e dessa instituição:

(...) e aí assim vejo no cenário político atual diversas coisas do jeito que acontecia lá dentro da faculdade, o jeito que os professores falavam, o jeito que eu via na realidade como as coisas funcionavam. Aí eu fui vendo, não, eu acho que sim, eu não tenho nada a ver com o curso, eu

acho que o curso. Eu falo assim a gente tem um monte de lei mas na verdade nenhuma funciona, infelizmente, pego ali *vade mecum* e várias doutrinas, várias coisas e você não consegue aplicar isso. Aí na realidade eu falo assim você não consegue viver aquilo realmente, aquilo tudo é uma verdadeira mentira (NAIARA, 2017).

Ela fala que escolheu Direito por acreditar que esse curso tinha relação com a sua personalidade, com os seus ideais. Entretanto, Naiara percebe que o Direito é muito diferente do que ela imaginava e os estudantes e profissionais dessa área tem que acreditar naquilo que falam, o que não ocorria com ela. Naiara conta que esses conflitos a levaram a se distanciar do curso, a não se dedicar e foi assim que, no terceiro período, ela abandonou a graduação. Incompatibilidade com o curso, com o conteúdo, com a instituição em que estudava e os professores são os motivos do abandono. Hoje ela segue trabalhando no setor administrativo numa fazenda da sua cidade, onde já trabalha há alguns anos.

Maria

Maria é a irmã mais velha de Marcos, tem 30 anos. Ela sempre estudou em escola pública e não considerava a escola de boa qualidade. Maria conta que ia à escola mais por obrigação. Ela fala que não aprendeu muito na escola porque não gostava e também por falta de interesse. E no meio da conversa sobre estudos ela começou a falar do seu relacionamento, que começou muito cedo. Ela começou a namorar aos 14 anos e foi com esse namorado que ela se casou e está junto até hoje. Maria acredita que esse relacionamento impactou na forma como ela se relacionava com os estudos.

Então, como eu comecei a namorar com ele muito cedo, então eu fiquei, eu fiquei muito apaixonada, sabe? Aquele amor de infância, assim? Porque eu era muito inocente, muito boba, né... (...) Aí o que foi que aconteceu, eu não fiquei dando tanta bola mais para os estudos. Eu pensava só que eu queria namorar, que eu queria casar e viver minha vida. (...) eu tinha essa intenção, eu queria casar, né? (...) (MARIA, 2017)

É interessante observar que Maria descreve a partir do seu namoro também, a relação que ela tinha com seus pais como filha. Segundo ela, nessa relação não havia diálogo, o seu pai era muito “bravo” e eles não podiam sair nem fazer muita coisa. Assim, mais uma vez percebemos o perfil dos pais autoritários de Viana (2012), na medida em que esses pais cerceavam a saída dos filhos dando pouca autonomia e pouca abertura para o diálogo:

Eu namorei um ano escondido do meu pai. Porque o meu pai sempre foi muito bravo, né? Ele não deixava a gente sair, ele não deixava a gente fazer nada. Então eu tinha muito receio. Meu pai e a minha mãe

são uns pais que não tem aquela liberdade de conversar, entendeu? A cabeça deles é muito fechada. Então, eu não tinha a liberdade de chegar assim na minha mãe e dizer assim, mãe eu estou namorando. Como eu tinha esse receio do meu pai, esse medo dele, esse respeito, eu escondi um ano. (MARIA, 2017)

Maria começou a trabalhar com 18 anos. Assim que terminou o ensino médio ela não teve interesse de ingressar no ensino superior. Ela trabalhava no comércio, mas assim que teve oportunidade foi trabalhar em um escritório de contabilidade. Também trabalhou como vendedora e em uma cafeteria. Maria conta que não se identificava com nenhuma desses trabalhos mas precisava trabalhar porque a família sempre foi pobre e eles nunca tiveram condições de dar muita coisa aos filhos.

(...) eu precisava trabalhar porque a gente sempre foi pobre, né? Meu pai e minha mãe não tinha condições de dar as coisas para gente, porque a gente eram 4 irmãos, né? Meu pai, né? Trabalhava, trabalha até hoje de empreiteiro e minha mãe dona de casa, mas, assim, a gente teve uma vida muito difícil, né, Érica? Aí eu precisei começar trabalhar pra ter as minhas coisas (MARIA, 2017).

O seu último trabalho e atual é de recepcionista, ela já está lá há 10 anos. Esse trabalho aconteceu a partir da indicação de uma prima do esposo dela.

Na escola ela conta que tinha dificuldades em matemática e era muito “bagunceira”. E que essa turma que ela fazia parte sempre fazia bagunça e isso trazia problema para os professores. É interessante perceber quando ela fala do seu desinteresse em algumas matérias como a de história, por exemplo, que ela não via utilidade: “quando era História, que falava da época lá, do dos governantes que teve, né? Das Guerras que teve, falava, eu não via utilidade nenhuma porque eu falei assim, gente, (...) quando eu crescer eu não vou precisar saber disso, né? ”. Maria gostava de Português e fala que até hoje adora ler. Ela acredita que a sua relação com os estudos tem ligação com um trauma de infância logo quando entrou na escola, no pré-escolar, quando ela não queria ir para a escola e que quando ia só chorava até chamarem os seus pais e ela voltar para casa.

(...) eu também tive trauma quando eu entrei, quando eu comecei a estudar na, no pré-escolar, porque eu não ia, eu só chorava, sabe? Eu, não sei. Eu acho que eu fiquei com trauma de escola por causa disso. Eu acho que eu não me sentia bem de ficar longe do meu pai e da minha mãe, eu sentia saudade deles. Toda vez que eu chegava na escola eu começava a chorar e meu pai tinha que me levar embora de volta.

Maria acredita que não deu continuidade aos estudos por esse trauma de infância, assim quando ela concluiu o ensino médio ela não quis ir para a universidade. Ela fala nunca ter “sonhado” em se formar em algum curso de nível superior, mas que gosta de conhecer

coisas novas. E, quando fala do irmão graduando Marcos, que não se vê levando a mesma vida que ele, de estudar durante um longo período de tempo, insistindo nesse ideal apesar de todas as dificuldades enfrentadas para se manter estudando até hoje. Dessa forma, Maria também acaba falando sobre o fato dos seus pais não se envolverem com a educação dela e de seus irmãos:

Eu não nasci para ficar presa estudando igual o Marcos. Fazem quatro anos que ele foi embora e eu não teria essa coragem que ele tem, entendeu? Para mim ele foi muito guerreiro de sair de uma cidade pequena igual aonde a gente mora, do interior, para ir parar numa cidade grande, sozinho, né? Sem ninguém, sem apoio da minha mãe, sem apoio do meu pai, porque é igual estou falando, ele nunca foi, eles não eram uns pais que falavam, que apoiavam não: “você têm que estudar, você têm que fazer faculdade”. Então, assim, tudo foi escolha nossa mesmo, entendeu? (MARIA, 2017).

Para Maria, as diferentes trajetórias educacionais entre os irmãos foi escolha deles mesmos, e que continuar estudando ou interromper os estudos dependeu deles mesmos por não haver qualquer influência ou estímulo vindos dos pais. Porém, percebemos nos irmãos Silva o perfil de família do “elo impossível” de Lahire (1997). Nesse perfil familiar, as famílias demonstram um elo impossível entre o universo familiar e o universo escolar. Há dificuldade de articulação das conexões familiares e do universo escolar por conta da grande distância cultural, assim há difícil adaptação aos universos culturais e sociais legítimos, dentre eles a escola. Em famílias como essa, todos os filhos encontram-se em situação de dificuldade escolar (LAHIRE, 1997). Assim, ao passo que Maria afirma que as trajetórias de dificuldade dela e dos irmãos foi escolha deles, podemos considerá-los como uma família de “elo impossível”, pois essa família não teve como foco um investimento na educação dos filhos. Se esses dão continuidade aos estudos ou não, isso é uma decisão deles. Inclusive quando Marcos decide ingressar no ensino superior, a família apesar de apoiar a sua decisão não tem a menor condição de mantê-lo para realização da mesma, uma vez que a continuidade dos seus estudos não era esperada, não houve um projeto prévio para isso.

É interessante pensar também na ideia de geração, por que os irmãos mais novos da família Silva não têm esse discurso de formação da família. O fato de Maria ser mais velha talvez possa ter influenciado nessa escolha, devido ao contexto econômico em que nasceu e viveu não ter lhe dado muitas oportunidades de vida. Assim, outra variável demográfica a ser observada diz respeito à ordem de nascimento do filho, ou seja, ao lugar por ele ocupado na fratria (GLÓRIA, 2005). No caso dos irmãos Silva, as aspirações para

Maria talvez tenham sido diferentes do que aquelas esperadas para Naiara ou Marcos. E, ao mesmo tempo em que Maria esclarece as suas motivações para investir no projeto de formação de família, ela afirma que não podia estudar e que sempre teve que se manter trabalhando porque os pais não tinham condição econômica de manter a família. Maria fala que se tivesse a chance que os irmãos mais novos estão tendo, a oportunidade de estudar e nascido em uma época em que a família tivesse uma condição econômica melhor isso faria diferença na sua vida. Mas também não afirma que estudar a faria desistir do seu projeto de formação de família.

Mais uma vez, identificamos que, apesar de possuírem o mesmo contexto familiar, cada irmão seguiu uma trajetória educacional e, conseqüentemente, uma trajetória profissional diferente entre eles e entre eles e os pais deles. Todos os irmãos em idade apta a cursar o ensino médio fizeram a transição para esse nível de ensino, apenas Marcos e Naiara deram continuidade aos estudos ingressando no ensino superior e apenas Marcos está em caminho de conclusão do curso. As irmãs trabalham na área administrativa, em empregos de nível médio, ou seja, não influenciadas pela posição materna, do lar.

Mas o que aconteceu para que os destinos sociais alcançados fossem diferentes para Marcos e Naiara? Sobre os irmãos que não foram para o ensino superior, Maria não foi para o ensino superior por seu principal projeto de vida ser a formação de família. O irmão mais novo não foi para o ensino superior pois não finalizou nem os estudos básicos, o ensino médio, por problemas de saúde que o levaram a se afastar cada vez mais da escola. Naiara foi para o ensino superior, mas seus problemas de ansiedade e mesmo de relação com o mundo fizeram com que tivesse dificuldades de sociabilidade, o que fez com que ela abandonasse o ensino superior. Apesar desse quadro dos irmãos e de uma primeira tentativa frustrada de entrada no ensino superior, Marcos ingressa e caminha para o fim de um curso universitário. Apesar do “elo impossível” da família Silva, e não haver incentivos para a continuidade dos estudos por parte da família, dos seus “laços fortes”, as suas redes de contato por meio dos seus “laços fracos” foram de fundamental importância para entrada e permanência no ensino superior. As redes o favoreceram seja a partir da sua amiga que indicou o cursinho pré-vestibular popular ou o conhecimento por meio desse da existência das políticas afirmativas de educação que facilitariam o seu ingresso na universidade.

A categoria geração também é importante para explicar as trajetórias educacionais distintas desses irmãos, o que significa que a situação socioeconômica da família que cada irmão vivenciou, na medida em que há uma diferença de idade entre o primeiro e o último irmão ser grande, é diferente entre os irmãos. Assim as possibilidades e os estímulos da família foram bem diferenciados por que de acordo com as necessidades da família os filhos seguiam um plano ou outro, esses acabavam sendo contingenciais e muitas vezes relacionadas à própria sobrevivência dos sujeitos. O fato de Marcos abandonar a primeira graduação, por exemplo, foi por esse não ter condições financeiras de se manter em outra cidade e também por não poder contar com o apoio financeiro da família. A irmã mais velha já possuía um projeto vida diferente, formar família e os irmãos mais novos já vivenciam problemas diferentes dos irmãos mais velhos, como o sofrimento psíquico. As categorias explicativas elencadas a *priori* explicam a força das redes sociais, mas que existem outros fatores que estão associados à transição para o ensino superior, fatores esses mais atuais associados à questão do adoecimento psíquico do alunado.

No caso dos irmãos Silva, as redes de sociabilidade, fora da família, foram fundamentais para Marcos ingressar no ensino superior. Foi por meio de uma amiga (“laço fraco”), que ele teve conhecimento do cursinho popular e foi a partir dos professores do cursinho que Marcos teve conhecimento da existência de possibilidades para a população de renda baixa acessar o ensino superior. Marcos já foi um “laço forte” para sua irmã, Naiara, pois foi ele quem foi o exemplo para ela cursar também esse preparatório para o vestibular.

6 SOBRE AS LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Há necessidade de pontuar a limitação do alcance da presente pesquisa na medida em que não houve possibilidade de implementar a realização da quantidade de entrevistas necessárias para a saturação da questão estudada. E, por esse ser um público-alvo muito específico, qual seja: graduandos que tenham irmãos não graduados e/ou não graduandos, a busca foi bastante complicada. Mesmo porque quando encontrava esse grupo, ainda tinha que contar com o aceite de todos em participar da pesquisa, cedendo entrevista. Fora a entrevista com dois grupos de irmãos, que consegui entrevistar um irm(ã)o, mas o outro, mesmo concordando a princípio, não quis participar quando da época do trabalho de campo. Assim devido a essa limitação de acesso aos entrevistados, optamos por utilizar as entrevistas como exemplos representativos de casos potenciais. Nesse caso específico, a partir das teorias selecionadas e discutidas acima, apresentamos as categorias que cada teoria nos traz e verificaremos se elas têm relação ou não com as trajetórias educacionais de cada grupo de irmãos estudado. Buscamos também explorar questões diferentes das comumente analisadas, que venham a influenciar na transição educacional para o ensino superior.

Outra questão é, devido a não saturação das entrevistas, algumas categorias talvez não apareçam e isso não quer dizer que não existam e não sejam explicativas do objeto estudado. Ou seja, o projeto de formação de família ter aparecido somente em uma entrevista de todos os grupos de irmãos, não quer dizer que essa variável não seja tão forte quanto já descreveram em outros estudos. Diante do apresentado, acreditamos que as 13 entrevistas realizadas nos trazem elementos importantes para confirmar as categorias discutidas a *priori*, como possíveis variáveis de impacto na transição educacional, e também para mostrar outras questões de impacto nas trajetórias educacionais, como o sofrimento psíquico e o bem-estar. Não temos a ambição de que esse estudo seja representativo das teorias de estratificação educacional, mas que ele nos traga elementos para analisar de maneira mais aproximada os motivos para as diferentes trajetórias educacionais entre irmãos.

7 CONCLUSÃO

O que percebemos nesse estudo é que ser de uma família X (com determinado *background* familiar) não quer dizer que você automaticamente vai reproduzir os mesmos alcances educacionais e ou profissionais de sua origem em sua trajetória de vida. Observamos que além do *background* familiar (conceito bastante valorizado pelas teorias da reprodução), outras variáveis impactam no destino dos indivíduos. Em outras palavras, não queremos dizer que os pais não tenham influência sobre a trajetória dos filhos, porque eles têm! O que identificamos é que a família pode não definir as trajetórias educacionais dos sujeitos, pois para além da família e dos laços sociais estabelecidos por cada filho, outras variáveis, tais como sexo, geração de nascimento, ciclo de vida, políticas afirmativas, entre outras, têm peso nas decisões deles. Além disso, devemos considerar também o trabalho por parte dos filhos no sentido de apropriação da herança que é “transmitida” pelos pais ou não.

Entre os grupos de irmãos entrevistados, o motivo de ingresso no ensino superior predominante está associado a uma expectativa (que pode ou não ser acompanhada de investimento financeiro) familiar focada na educação dos filhos, geralmente ligada à figura do pai, que se mostra muito forte na educação desses. Percebe-se que os pais desejam para os seus filhos uma vida melhor do que a que tiveram. Para os grupos de irmãos dos estratos sociais mais baixos, a ascensão social dos filhos é suficiente como o resultado de uma vida melhor, seja essa ascensão associada a uma escolarização maior ou a uma ocupação melhor e mais bem remunerada do que os pais tiveram. Mas quando a família já tem uma condição socioeconômica elevada, os pais desejam para os filhos ganhos para além do dinheiro, eles se preocupam em como irão ganhar esse dinheiro. Nesse sentido o prestígio das profissões é levado em consideração.

Os “laços fracos”, a partir das redes de contato ou redes sociais, seriam as relações estabelecidas fora do ambiente familiar, a partir de amigos, colegas de escola ou professores, que foram importantes para a transição de um irmão do ensino médio para o ensino superior. Essas redes apareceram na fala dos graduandos e de pelo menos dois irmãos dentre os grupos entrevistados. Já o ingresso seguido de abandono pelos irmãos teve como motivos a incompatibilidade com o curso de graduação escolhido ou com a instituição de ensino, mas também pela entrada na universidade não fazer parte dos projetos de vida. Há também relato de sofrimento psíquico associado à desistência do

ensino superior e outros problemas de saúde associados à desistência ainda na educação básica. Os irmãos que não chegaram a ingressar no ensino superior interromperam os estudos ainda no ensino médio, ou ensino fundamental, para trabalhar, casar e/ou constituir família. Assim, apesar de uma irmã não dar continuidade aos estudos pós ensino médio por ter como principal projeto de vida o casamento, podemos perceber que esse já não ocupa lugar de destaque como projeto de vida para a maioria dos jovens entrevistados.

Outro resultado importante é que ser primeiro ou segundo ou terceiro filho da família faz com que as expectativas dos pais sejam diferentes para cada filho. Dos irmãos mais velhos, advindos de outra geração, foi induzida a educação básica seguida de busca por trabalho e autonomia. Já os irmãos mais novos, receberam estímulos para estudarem e conseguirem boas colocações no mundo do trabalho, mas apesar disso esses irmãos buscam, para além do dinheiro, realização pessoal aliada à profissional. Assim, se a universidade não os leva a atingir seus projetos de vida, ela fica fora dos seus planos. Percebemos também a coexistência numa mesma família de estratégias educativas diferenciadas para os filhos em relação à escola, caso eles sejam meninos ou meninas, primogênitos ou caçulas.

Sobre a entrada na universidade como único projeto que leva ao sucesso no mundo social, vimos que esse é um projeto maior, que é colocado e reproduzido pela sociedade e acaba sendo absorvido como expectativa dos pais para com os seus filhos. Assim, existem irmãos que demonstram que o sucesso é fazer o que gosta, tendo retorno financeiro ou não, e existem aqueles que acreditam que o ensino superior é o único caminho.

As políticas afirmativas de educação também foram variáveis importantes em algumas trajetórias educacionais. A universidade pública por meio de cotas e auxílio para os alunos, como: passagem, alimentação e moradia foram fundamentais para permanência de muitos deles e mesmo conclusão do curso superior. Mas estudar em uma universidade gratuita com poucos auxílios ou nenhum impactou em evasão, como foi o caso de Marcos abandonando a UFOP. O que nos mostra que a discussão sobre a permanência no ensino superior ainda não foi superada pois, para além do acesso, ainda o governo deve problematizar estratégias para a permanência dos ingressantes.

A pesquisa realizada nos traz elementos importantes para confirmar as categorias discutidas *à priori* (*background familiar*, a escola ou os “laços fracos”) como possíveis variáveis de impacto na transição educacional dos sujeitos, mas é interessante perceber

também outras questões que vieram à tona e que permeiam a transição ou não para o ensino superior, como o sofrimento psíquico e o bem-estar dos sujeitos. Dessa maneira saímos do plano de variáveis de cunho mais objetivo, facilmente analisadas a partir de um *survey* para questões mais sensíveis, de plano subjetivo. O sofrimento psíquico me parece uma variável importante a ser analisada, tanto para permanência dos ingressos e aspirantes ao ensino superior, como para a evasão dos mesmos. Essa é uma problemática atual, de impacto nesse nível de ensino que, carece, portanto, de metodologias que a alcance para que possamos incluí-la como questão importante para o planejamento e o monitoramento de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMÂNDIO, Sofia Lai. **O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire**. 2014. In: Sociologia: Problemas e práticas. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/spp/1669>> Acesso em 30 de out. de 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70. 2011
- BERTAUX, Daniel. **Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica**. Barcelona: Bellaterra. 2005.
- BLAU, Peter M. DUNCAN, Otis Dudley. Measuring the Status of Occupations. p. 187-190. In: GRUSKY, David B. **Social Stratification: Class, Race and Gender in Sociological Perspective**, 2008.
- BOTELHO, Jana Paula Sampaio. Expansão da Educação Superior no Brasil e Reforma Universitária. In: **Expansão Educacional e a Disparidade de Acesso à Educação Superior no Brasil: análise longitudinal de 1996 a 2005**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Belo Horizonte.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Tradução Fernando Tomas. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- _____. Pierre. O Espaço Social e Suas Transformações. In: **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- _____. O capital social: notas provisórias. 1980. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.2007.
- _____. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996. 231 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **InepData – Consulta de Informações Educacionais**. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>> Acesso em 22 de ago. de 2017.
- _____. Decreto n. 12.711, de 29 de ago.de2012 Lei de Cotas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em 11 de abr. de 2018.
- BRASIL, MEC. Histórias do PROUNI. 2012. Disponível em: <<https://youtu.be/69byTu3sDSE>> Acesso em 8 de dez. de 2016.
- CAETANO, André Junqueira. **Maternidade e Paternidade na Adolescência**. 2011.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **O PROUNI no Governo Lula e o Jogo Político em Torno do Acesso ao Ensino Superior**. In: Revista Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>. Acesso em 04 de out.de 2014.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; YORK, R. L. **Equality of Educational Opportunity**. V. 2. Washington: D.C., 1966.
- DANIELE, Anna Luisa Walter de Santana; PAMPLONA, Danielle Anne. **Programa Universidade para Todos (PROUNI): A Eficiência da Política Pública de Expansão do Ensino Superior no Brasil**. In: Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas, v.5, n.1, 2017. Disponível em: <www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/.../pdf> Acesso em 12 de abr. de 2018.
- DELLAZZANA, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Um dia na vida de irmãos que cuidam de irmãos**. In: Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 26, n. 4, pp. 595-603, out/dez, 2010.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000400003&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 08 ago. de 2018.

DEL LUCA, Rafaela; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; CHIESA, Carolina Dalla. **Projeto e Metamorfose: Contribuições de Gilberto Velho para o estudo de carreiras**. RAC: Rio de Janeiro, v.20, n.4, 2016.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. In: Revista Educação e Sociedade, vol. 19, n. 62, 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000100002&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 12 set. de 2016.

DURKEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
ELSTER, John. **Peças e engrenagens das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1940.

FERNANDES, Daniele Cireno. **Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: as barreiras da cor**. Prêmio IPEAD. 2004

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRITSCH, Rosângela; ROCHA, Cleonice Silveira da; VITELLI, Ricardo Ferreira. **A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada**. In: Revista Educação em Questão: Natal. v. 52, n. 38, p. 81-108, mai/ago, 2015.

GIDDENS, Anthony. **O que é Sociologia?** In: Sociologia. 4ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2005.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fraternias**. In: Revista Paidéia: Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, jan/abr, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000100006> Acesso em 06 out. de 2018.

GOBBI, Roseane Vital. **Sucesso e Fracasso Escolar nas Famílias Populares: um estudo de caso**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora.

GRANOVETTER, Mark. S. The Strength of Weak Ties. In: GRUSKY, David B. **Stratification: Class, Race and Gender in Sociological Perspective**. 3ª ed. P. 576-580. 2008.

GROPPO, Luiz Antônio. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis**. Revista Em Tese: Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais**. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/campos/article/view/28562/18785>> Acesso em 21 de dez. 2016.

HALLER, Archibald O. A estrutura da teoria da estratificação. In: **O sistema de estratificação social brasileiro: pensando sistematicamente como a desigualdade funciona**. Org: HALLER, Archibald. O. *et al.* 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

HAUSER, Robert M.; WARREN, John Robert; HUANG, Min-Hsiung; CARTER, Wendy Y. **Occupational Status, Education, and Social Mobility in the Meritocracy**. Center for Demography and Ecology: Wiscosin. 1996. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?jsessionid=3FD51099A3FDC6DC967F831492F2F590?doi=10.1.1.40.7642&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em 10 de nov. de 2018.

_____, Robert M.; SEWELL, William H.; HERD, Pamela. **Wiscosin Longitudinal Study (WLS) [graduados, irmãos e cônjuges]: 1957-2017**. 1957. Madison, WI: Universidade de Wiscosin. Disponível em: <> Acesso em 05 de ago. de 2017.

HEILBORN, M. L. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: HEILBORN, M. L. *et al.* (orgs.), **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Fiocruz e Grammond: Rio de Janeiro, 2006.

HEINZ, Walter R; KRUGER, Helga. **Life Course: Innovations and Challenges for Social Research**. 2001.

HIGGINS, Silvio Salej. **Redes Sociais e Estruturas Relacionais**. Belo Horizonte: Fino Traço. 2014

_____. **Fundamentos teóricos do capital social**. Chapecó: Argos, 2005.

KOSLINSKI, Mariane; COSTA, Marcio; BRUEL, Ana Lorena; BARTOLO, Tiago de Souza. **Movimentação de estudantes em um Sistema educacional – padrões de “tracking”, rotulagem e reprodução da estratificação social**. In: Revista Educação em Foco. Juiz de Fora: Ed. Foco. v18. n.3. p. 83-116. 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

LAUREAU, Annette. **A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas**. In: Revista Educação em Foco: Belo Horizonte. n.46. 2007.

LONGO, Vitor; Flávia, VIEIRA, Joice Melo. **Educação de Mãe para Filho: Fatores Associados à Mobilidade Educacional no Brasil**. In: Revista Educação e Sociedade. 2017.

MARQUES, Eduardo C. L. **Redes Sociais, segregação e pobreza em São Paulo**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação de Ciência Política, São Paulo.

MAYER, UK. **New directions in life course research**. In: Annual review of sociology, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROUNI. Programa Universidade para Todos. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em 19 de outubro de 2014.

MONT'ALVÃO NETO, ARNALDO LOPO. Expansão, diferenciação e desigualdades no ensino superior. PRATES, Antônio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2014. 184 páginas. Revista Brasileira de Ciências Sociais: São Paulo, vol. 31, núm. 92, 2016, pp. 1-3.

_____, Arnaldo Lopo. **Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, no 2, 2011, pp. 389 a 430.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade Social do Brasil**. São Paulo. Makron Books, 2000.

PEREIRA, Fernando Benedito. **Foucault e a Educação Libertária: por uma escola transformadora da sociedade**. Rev Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia: Pouso Alegre, v.5, n.13, 2013. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/edicao13/foucault_e_a_educacao_libertaria.pdf> Acesso em 01 de dez. de 2018.

PEREIRA, Ricardo Bernardes. **Juventude e percurso de vida: Variações na transição para a vida adulta e desigualdade social nas experiências de jovens de origem popular de uma pequena cidade no sul de Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre.

PICANÇO, Felícia. **Quem vai e quem fica: apostas no ensino superior**. Congresso da Associação Latinoamericana de Sociologia. 2013. Disponível em: <http://actaconflictiva.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_PicancoF.pdf>. Acesso em 07 de set. de 2017.

PEIXOTO, João. O ciclo de vida e a trajetória social. In: **As Teorias Explicativas das Migrações:**

Teorias Micro e Macro-Sociológicas. SOCIUS: Portugal. 2004.

PORTES, Alejandro. **Capital Social: Origens e Aplicações na Sociologia Contemporânea.** Revista Sociologia, Problemas e Práticas. ,n. 33, 2000, p. 133-158.

RODRIGUES, Olga Maria Pianzetin Rolim, MELCHIORI, Lígia Ebner. **Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência.** São Paulo: Redefor Educação Especial e Inclusiva, 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338>> Acesso em 15 ago. de 2018.

RUA, M. G. **Análise de Política Públicas: Conceitos Básicos.** In: Maria das Graças Rua; Maria Carvalho. (Org.). O Estudo da Política: Tópicos Selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SÁ, Maria Gomes. **A Sociologia Disposicionalista e o Homem de Negócios Contemporâneo.** VI Encontro de Estudos organizacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ANPAD. 2010. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo435.pdf>>. Acesso em 27 de out. de 2018.

SAMPSON, Robert J; LAUB, John. Life-Course Desisters? Trajectories of Crime among Delinquent Boys Followed to Age 70. *Criminology*. 41: 319-339. 2003. Disponível em: <http://scholar.harvard.edu/files/sampson/files/2003_crim_laub_1.pdf> Acesso em 02 de mar. de 2017.

SILVA, Nelson do Valle; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desempenho Individual e Organização Escolar na Realização Educacional.** In: Revista Sociologia & Antropologia: Rio de Janeiro, v. 2, n. 4: 159-184, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sant/v2n4/2238-3875-sant-02-04-0159.pdf>> Acesso em 04 de abr. de 2018.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação racial no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson. (Orgs). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida.** Rio de Janeiro: Topbooks. 2003.

SILVA, Nelson do Valle. HASENBALG, Carlos. **Recursos familiares e transições educacionais.** Revista Cadernos de Saúde Pública: Rio de Janeiro, v. 18. P. 67-76, 2002.

SOUZA, Jessé. Uma nova classe trabalhadora brasileira? In: **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 19-70.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose.** Rio de Janeiro: Editora Zahar.2003.

VIANA, Maria José Braga. **Práticas Socializadoras em Famílias Populares e a Longevidade Escolar dos Filhos.** Revista Educação em Revista: Belo Horizonte, v.28, n.01, p.421-440, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a18v28n1.pdf>> Acesso em 11 de abr. de 2018.

VILELA, Elaine Meire. COLLARES, Ana Cristina Murta. **Origens e Destinos Sociais: pode a escola quebrar essa ligação?** Revista Teoria & Sociedade: Belo Horizonte, n.17-2, p.62-92, 2009.

XAVIER, Flávia Pereira; VILELA, Elaine Meire. **Interação entre educação dos pais e filhos na determinação dos rendimentos do trabalho.** In: Anais do 36º Encontro anual da ANPOCS. GT06 – Desigualdade e Estratificação Social, 2012.