

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

SÁVIO NUNES DE FREITAS

**“O SONHO DE UMA FAULDADE.”**

**Como professores, família e amigos afetam as aspirações educacionais de jovens estudantes em três escolas diferentes na cidade de Pitangui.**

Belo Horizonte

2015

SÁVIO NUNES DE FREITAS

**“O SONHO DE UMA FACULDADE”**

**Como professores, família e amigos afetam as aspirações educacionais de jovens estudantes em três escolas diferentes na cidade de Pitangui.**

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

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Oliveira Muniz - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte  
2015

301  
F866s  
2015

Freitas, Sávio Nunes de

“O sonho de uma faculdade.” [manuscrito] : como professores, família e amigos afetam as aspirações educacionais de jovens estudantes em três escolas diferentes na cidade de Pitangui. / Sávio Nunes de Freitas. - 2015.

84 f.

Orientador: Jerônimo Oliveira Muniz.

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

Inclui bibliografia.

1.Sociologia – Teses. 2.Estudantes – Aspirações - Teses.  
3.Educação - Teses. 4.Estratificação social – Teses. I.  
Muniz, Jerônimo Oliveira. . II. Universidade Federal de  
Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.  
III. Título.

## ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO

### SÁVIO NUNES DE FREITAS

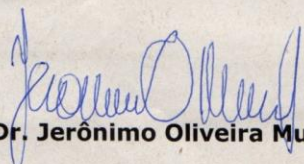
Aos 20 (vinte) dias do mês de maio de 2015 (dois mil e quinze), às 09h00min, na Sala 4192, no prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, reuniu-se a banca examinadora composta pelos professores doutores **Jerônimo Oliveira Muniz** (Orientador/DSO-UFMG), **Danielle Cireno Fernandes** (DSO-UFMG) e **Marta Santos Sales** – (Prefeitura/PBH-MG), para defesa da dissertação de mestrado intitulada: **“O sonho de uma faculdade”: como professores, família e amigos afetam as aspirações educacionais de jovens estudantes em três diferentes escolas na cidade de Pitangui**, do discente Sávio Nunes de Freitas. Após a apresentação, procedeu-se a arguição. Os membros da banca examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela:

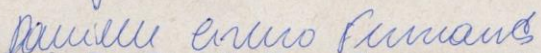
Aprovação

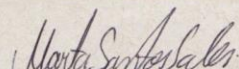
Reprovação ( ) da Dissertação.

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

Belo Horizonte, 20 de maio de 2015.

  
Prof. Dr. Jerônimo Oliveira Muniz – (Orientador – DSO-UFMG)

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

  
Profa. Dra. Marta Santos Sales – (Prefeitura/PBH- MG)

Quando nasci veio um anjo safado  
O chato do querubim  
E decretou que eu estava predestinado  
A ser errado assim  
Já de saída a minha estrada entortou  
Mas vou até o fim  
"inda" garoto deixei de ir à escola  
Cassaram meu boletim  
Não sou ladrão, eu não sou bom de bola  
Nem posso ouvir clarim  
Um bom futuro é o que jamais me esperou  
Mas vou até o fim

(Chico Buarque – Até o Fim)

## AGRADECIMENTOS

Certa vez uma aluna no meio de uma aula de Sociologia sobre Trabalho e Produção Social me fez a seguinte pergunta “Por que você escolheu fazer Ciências Sociais?” A minha resposta foi a seguinte: “ por dois motivos, o primeiro, por amor, e o segundo também é o amor.” Foi um longo e rápido período que venho aqui expor na forma de meus agradecimentos. Primeiro, quero agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela a bolsa que possibilitou a realização desta pesquisa. Também quero agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG, por toda a estrutura e apoio. Ao meu orientador, Jerônimo Oliveira Muniz por toda paciência e dedicação para com as minhas dificuldades, especialmente nas metodologias quantitativas; sem o seu apoio certamente eu não saberia enfrentar este desafio. A todos os professores do Programa, por me passarem seus conhecimentos sociológicos e metodológicos que, com certeza, me fizeram crescer como sociólogo. Em especial, gostaria de agradecer às professoras Elaine, Danielle e Léa, que levarei como modelos de professoras comigo pelo resto da vida. Ao Marlúcio e à Jéssica, por toda sua atenção a cada vez que chegava desesperado a secretaria.

Às minhas professoras da PUC que, de alguma forma, estão comigo até hoje. Beth Marques, Regina Medeiros, Silvana Seabra e Rita Fazzi, deixo meu eterno agradecimento. Aos meus amigos, que fiz durante esses dois anos de mestrado, em especial à Natália, Nícia, Gabriela, Júlio, Johelma, Raíssa, Maurício, André e ao Léo que já está comigo desde a PUC. Aos meus amigos de BH, Cyrana, Sidô, Mariana, Bitá e Felipe, por estarem sempre comigo, amo vocês! A vocês minha eterna amizade. Saibam que podem sempre contar comigo. Aos meus pais João Batista e Heloísa, que sempre me apoiaram nessa escolha de vida, a vocês todo meu amor do mundo. Ao meu irmão, João Paulo, pelo companheirismo e por ficar aguentando minhas conversas sobre sociologia. Aos meus avós, João e Amélia, que são meu espelho. E aos meus avós falecidos José e Nair, como eu queria, vovó, que vocês estivessem aqui para ver isso. Aos meus tios e tias, em especial, aos meus padrinhos, tio Marco Antônio, tia Má e tia Neide, a vocês todo meu agradecimento. Aos meus primos e primas, que são meus irmãos e irmãs dessa vida, em especial ao Henrique, Tuti, Renatas, Paula, Marina, Roberta e Vanessa. Aos meus amigos de Pitangui, em especial, à uma das pessoas que eu mais amo nessa vida, a Isabella, que já me aguenta todos os dias desde 2006. Às diretoras das escolas, que foram solícitas e me ajudaram nesse processo. Meu agradecimento maior, aos alunos e alunas que participaram desta pesquisa, sem vocês isso não seria possível. A Deus, por me dar força e sabedoria. Termino aqui com uma frase de uma música do Chico Buarque que resume tudo que eu sinto pela Sociologia: “*Amo tanto e de tanto amar acho que ela é bonita tem um olho sempre a boiar e outro que agita*”. Obrigado ao mundo e todas as pessoas que um dia eu vou conhecer.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os fatores causais das aspirações educacionais de alunos em três diferentes escolas da cidade de Pitangui-Minas Gerais. O grande crescimento no número de matrículas no Ensino Superior no Brasil nos últimos dez anos mostra que ingressar em uma universidade se tornou importante nos dias de hoje. Mas o que faz um indivíduo aspirar a concluir uma faculdade e outro não? Os resultados foram coletados a partir de um questionário no qual elementos socioeconômicos e sociopsicológicos foram incluídos a fim de verificar a influência desses dois fatores na constituição das aspirações educacionais dos alunos. Os resultados desse universo mostraram que a grande maioria vislumbra concluir uma faculdade e/ou pós-graduação, porém, os resultados apontaram para uma grande influência dos outros significantes neste processo (família, professores e amigos), mostrando assim que as percepções das expectativas desses outros significantes podem interferir nas aspirações educacionais destes jovens.

**Palavras-chave:** Aspirações; Expectativas; Estratificação Social.

## **ABSTRACT**

This paper aims to examine the educational aspirations of students in three different schools in the city of Pitangui-Minas Gerais. The large growth in the number of enrollments in higher education in Brazil in the last ten years shows that joining a university has become important these days. But what makes some students seek to complete a college and others not? Results were collected from a questionnaire in which socioeconomic and socio-psychological elements were included to verify the influence of these two factors in the formation of educational aspirations of students. The results of this universe have shown that the vast majority seeks complete a college and / or graduate, but the results showed a strong influence of other significant in this process (family, teachers and friends), thus showing that perceptions of the expectations of other significant can interfere in the educational aspirations of these young students.

**Keywords:** Aspirations; Expectations; Social Stratification.



**LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 1- Modelo Sócio-Psicológico ----- 35**

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1 - Porcentagem de homens e mulheres nas três escolas. _____</b>	<b>53</b>
<b>TABELA 2 - Porcentagem da cor declarada pelos alunos nas três escolas. ____</b>	<b>54</b>
<b>TABELA 3 - Porcentagem dos alunos em cada escola. _____</b>	<b>54</b>
<b>TABELA 4 - Porcentagem da renda familiar dos alunos em salários mínimos. __</b>	<b>55</b>
<b>TABELA 5 - Porcentagem da renda familiar dos alunos em salários mínimos__</b>	<b>55</b>
<b>TABELA 6 - Estrato ocupacional e ocupações representativas _____</b>	<b>56</b>
<b>TABELA 7 – Aspirações Ocupacionais dos alunos _____</b>	<b>57</b>
<b>TABELA 8 - Estrato ocupacional dos pais ou responsáveis do sexo masculino__</b>	<b>57</b>
<b>TABELA 9 - Estrato ocupacional das mães ou responsáveis do sexo feminino__</b>	<b>57</b>
<b>TABELA 10 - Dada por escola _____</b>	<b>59</b>
<b>TABELA 11- Modelo MLogit _____</b>	<b>65</b>
<b>TABELA 12 – Relação entre Aspirações educacionais e a visão do rendimento do aluno _____</b>	<b>66</b>
<b>TABELA 13 - Relação de Aspirações Educacionais e Sexo _____</b>	<b>66</b>
<b>TABELA 14 - Relação entre aspirações educacionais e Cor/Raça _____</b>	<b>67</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

1. **GRÁFICO 1 - Evolução das aspirações educacionais de acordo com as quatro hipóteses.** \_\_\_\_\_ **68**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. ASPIRAÇÕES e EXPECTATIVAS À VISÃO de PIERRE BOURDIEU e ERVING GOFFMAN .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.1 Como se formam as aspirações e as expectativas. ....</b>	<b>18</b>
<b>1.1.2 Qual é o papel das Representações Sociais.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 A perspectiva interacionista simbólica de Erving Goffman .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.1 As aspirações e expectativas em Goffman .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.2 O estigma .....</b>	<b>30</b>
<b>2. ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E ASPIRAÇÕES: aspectos empíricos.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Estratificações Sociais na América Latina e Brasil .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Escola, professores, família, amigos e as aspirações: estudos teóricos e empíricos. ....</b>	<b>38</b>
<b>3. HIPÓTESES, DESCRIÇÃO DOS DADOS, METODOLOGIA E TESTE DAS HIPÓTESES. ....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Hipóteses.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Metodologia.....</b>	<b>54</b>
<b>3.3 Descrição dos dados gerais.....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 Descrições dos dados por escola. ....</b>	<b>58</b>
<b>3.5 Teste das Hipóteses.....</b>	<b>66</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>73</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>76</b>

## INTRODUÇÃO

A cada dia que passa a importância de se ter um diploma do ensino superior se mostra mais relevante na sociedade brasileira. Cursar uma faculdade se tornou algo quase que obrigatório para os jovens que almejam uma vida melhor. Assim, quais fatores influenciam os indivíduos a quererem iniciar um curso superior? Jesus (2006) mostra que na década de 1990 houve um crescimento do número de estudantes formados no Ensino Médio. Com mais alunos se formando no Ensino Médio, mais pessoas se tornaram aptas a entrarem em uma faculdade. Segundo a Revista do Ensino Médio (2004), o número de alunos formados mais que dobrou desde 1994, alcançando 1.900.000 (um milhão e novecentos mil) formados em 2002. O número de alunos que estão matriculados no Ensino Superior no Brasil chegou a 7.305.977 estudantes<sup>1</sup> (Sete milhões trezentos e cinco mil novecentos e setenta e sete). Mas quais fatores podem influenciar um indivíduo a querer cursar uma faculdade ou até ir além disso, em comparação com outros que não optam por esse caminho? Uma das explicações estão ancoradas em como as aspirações dos sujeitos e as expectativas dos outros significantes (pais, professores, amigos e etc.) podem influenciar no destino final desse indivíduo.

13

---

O debate sobre aspiração e expectativas são de cunho sociológico, que é a área de estratificação social e a outra é a psicologia social. A primeira está interessada em como a origem social pode influenciar na vida adulta dos indivíduos e a psicologia social foca nas habilidades individuais como determinantes para sua trajetória.

Um dos elementos que tem sido estudado para tentar explicar o que levaria a mudança na posição social é as aspirações. A forma como alguém se enxerga no futuro contribui para a definição da posição que este alguém ocupa. A família, a escola, os professores e os amigos são elementos importantes para a construção de uma perspectiva de futuro. Uma menina, por exemplo, pode aspirar ser uma grande farmacêutica, mas devido as suas condições sociais sua expectativa, às vezes, se resume a ser uma atendente em uma farmácia.

Para entender a estratificação social, a Sociologia atenta-se para vários fatores: classe, cor, gênero, *background* familiar, nível educacional do pai e da mãe, local de moradia e as aspirações do sujeito em relação às expectativas dos outros significantes

---

<sup>1</sup> <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/matriculas-no-ensino-superior-sobem-38-e-atingem-73-milhoes-de-alunos.html>

(HALLER, OHLENDORF, SEWEL, 1970; PASTORE e VALLE SILVA, 2000; JESUS, 2006).

Podemos percorrer dois caminhos para a análise das aspirações e das expectativas dos indivíduos, um caminho mais teórico no qual Pierre Bourdieu e Erving Goffman têm um papel importante, destacando a importância da socialização para a construção das aspirações e expectativas e um caminho mais ligado à empiria, em que se destacam os expoentes do “*Modelo de Wisconsin*” (HALLER, OHLENDORF, SEWEL, 1970; SEWELL, W. HALLER, A; PORTES, A, 1970) que foram influenciado *a priori* pelo modelo criado por Blau & Duncan.

No aspecto mais teórico, temos a perspectiva de Bourdieu, que define sua abordagem como um estruturalismo crítico. Bonnewitz (2003) mostra que Bourdieu se considerava um construtivista estruturalista ou um estruturalista construtivista, segundo Bonnewitz (*op. cit.*), Bourdieu entende o estruturalismo no mundo social e não só mundo dos sistemas simbólicos, linguagem, mitos, mas ele defende que existem estruturas objetivas. Estas estruturas são independentes da vontade do agente.

O conceito de *Habitus* desenvolvido por Bourdieu é de extrema importância para Sociologia, segundo Stones (2010) este conceito consegue percorrer os mais diversos caminhos de estudos nas ciências sociais, desde pobreza até consumo de bens culturais.

O mais importante deste conceito de *Habitus* é poder relacioná-lo aos aspectos das aspirações e expectativas. Jesus (2006) mostra como que o *Habitus* não é individual, mas, sim, um *Habitus* de classe que quando é repassado pela a família influencia o destino do indivíduo.

Carvalho (2010) mostra que o interacionismo simbólico tem sua origem na sociologia e essa corrente sociopsicológica nos ajuda a entender o modo como os indivíduos interpretam os objetos e os outros sujeitos com os quais constituem uma interação, com isso, há um processo de interpretação por parte do indivíduo e, com isso, conduz o seu comportamento para certas situações específicas. A autora utiliza Coulon<sup>2</sup> (1995) que defende que o interacionismo simbólico foi importante para as ciências sociais justamente porque resgatou o sujeito social como um intérprete do mundo e esse movimento desenvolveu métodos de pesquisa que enxergam o ponto de vista desses sujeitos.

---

<sup>2</sup> Coulon, A. (1995). **A Escola de Chicago**. Campinas: Papyrus.

Tantos os autores ligados à parte mais teórica quanto os autores ligados à empiria mostram a importância da educação para o alcance final do indivíduo na sociedade. Vilela e Collares (2009) mostram duas perspectivas sobre a educação e como a educação se tornou um mote das políticas públicas para um enfrentamento em prol da redução das desigualdades sociais. As autoras recorrem a duas abordagens: teorias da modernização e teorias da reprodução social.

As autoras mostram a visão funcionalista, cuja divisão da sociedade é dada como necessária. Elas recorrem a alguns autores adeptos a essa perspectiva como Devis e Moore (1945), Parsons (1940, 1970 e 1974), Treiman (1970) e ainda argumentam que o desenvolvimento industrial levaria a sociedade a uma democratização do ensino e à igualdade. A educação é vista como um elemento igualitário. Esta perspectiva funcionalista está ligada ao liberalismo, no qual o êxito ou não êxito do indivíduo recairia sobre ele próprio e não sobre o Estado.

Há correntes teóricas que emergiram na década de 70 que contrapõem esse viés meritocrático da teoria funcionalista, como por exemplo, teorias da reprodução social e do capital social. Essas teorias mostram a importância que a origem socioeconômica, a educação, raça, sexo e outros elementos influenciam no alcance final do indivíduo. A escola, aqui, diferentemente da perspectiva funcionalista, funcionaria como equalizadora, seria perpetuadora das diferenças sociais. (Bourdieu e Passeron 1975)

A discussão do alcance final do indivíduo ganhou forças nas ciências sociais e a área que se dedicou mais a esse modelo de estudo foi a da Estratificação Social. Davis e Moore<sup>3</sup> (1945) classificam a estratificação como uma distribuição desigual de direitos na sociedade. E, com a sociedade estratificada, é estabelecido o que é o prestígio das diversas camadas da sociedade. Os autores Blau e Duncan (1967) desenvolveram um modelo de análise de mobilidade social muito importante, pois utilizaram de equações estruturais. O modelo deles é importante, pois considera a educação com uma mediadora entre a ocupação dos pais e a ocupação dos filhos.

Sewell *et al* (1969) evoluem nessa discussão propondo empregar fatores sociopsicológicos para explicar a posição ocupacional do indivíduo. Com isso, eles criam o “Modelo de Wisconsin”, cuja proposta é analisar o poder de pais, professores e

---

<sup>3</sup> Davis, K e Moore, W.: “Some Principles of Social Stratification”, American Sociological Review, vol.10 nº 2, 1945.

colegas na influência das aspirações dos indivíduos, além da própria aspiração do sujeito como um fator para sua posição ocupacional.

O presente trabalho está dividido em cinco seções, excluindo esta introdução. A primeira seção contém uma explicação teórica das distintas posições sobre o processo de construção das expectativas e aspirações em P. Bourdieu e E. Goffman. Na segunda seção, discutir-se-á a parte empírica do uso das aspirações e expectativas dentro da pesquisa sociológica da Estratificação Social. Na terceira seção, serão apresentadas as hipóteses decorrentes das teorias apresentadas, além dos dados utilizados na pesquisa e a metodologia do trabalho. Além disso, é apresentada a descrição da amostra em termos de sexo, raça, tipo de escola frequentada, escolaridade dos pais e escolaridade das mães, a aspiração educacional do aluno, a aspiração ocupacional, a renda familiar, a ocupação dos pais, a visão dos alunos sobre a crença dos pais e professores e também a visão do aluno sobre o incentivo ao Ensino Superior que pais, professores e amigos dão. Ainda nesta seção, são apresentados os resultados dos testes de hipóteses a partir da comparação dos coeficientes de regressão do modelo. Na quarta seção, apresentam-se as considerações finais e, na quinta seção, as referências bibliográficas que compõem este trabalho.



## 1. ASPIRAÇÕES e EXPECTATIVAS à VISÃO de PIERRE BOURDIEU e EVRIG GOFFMAN

Bourdieu e Goffman, dois dos maiores e influentes sociólogos que já passaram por este mundo, dedicaram parte de suas vidas à tentativa de explicar as relações sociais e como estas relações podem afetar as vidas dos seres humanos. Em sua dissertação de mestrado, ““O que ser aos trinta?”Aspirações Ocupacionais de jovens negros e brancos na cidade de Belo Horizonte”, Rodrigo Edinilson de Jesus” (2006) faz uma leitura cuidadosa para tentar explicar como se desenvolvem as aspirações e as expectativas a partir desses autores: Pierre Bourdieu e Erving Goffman.

Bourdieu (2013) pensa que o mundo social pode ser dividido em três modos de conhecimento teórico que se opõem ao modo de conhecimento prático. O primeiro, ele chama de conhecimento “fenomenológico” ou “interacionista”, “ explicita a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, a apreensão do mundo social como mundo natural o qual, por definição, não se pensa e que exclui a questão de suas condições de possibilidade. (BOURDIEU, 2013, p.39). O segundo conhecimento abordado por Bourdieu é o conhecimento objetivista nas relações objetivas (economia e linguística) que são as responsáveis pela a estruturação das práticas e suas representações. E o terceiro, Bourdieu chama de conhecimento praxiológico, que é uma forma de conhecimento que não só considera o sistemas das relações objetivas como é indicando pelo objetivismo, mas sim as relações dialéticas “entre essas estruturas e as disposições estruturadas pelas quais elas se atualizam a exterioridade e de exteriorização da interioridade.” (BOURDIEU, 2013, p.40) A partir desse ponto é que Bourdieu entende a produção de conhecimento e desenvolve toda sua sociologia.

Jesus (2006) mostra que, para Bourdieu, as condições objetivas nas quais os indivíduos estão expostos são internalizadas e, com isso, é formado o *Habitus* individual. Jesus (*op.cit.*) mostra ainda como Bourdieu tentou superar a dicotomia sociológica entre o objetivismo, que prende os sujeitos em barreiras estruturais, e o subjetivismo, que na visão do sociólogo francês seria o sujeito como indivíduo plenamente autônomo. De acordo com Nogueira (2002) *apud* Jesus (2006):

O conhecimento praxiológico não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como se faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que por

sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas. Essa forma de conhecimento buscaria aprender, então a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas.

Já em outro momento, Bourdieu define sua abordagem como um estruturalismo crítico. Bonnewitz (2003) apresenta uma fala de Bourdieu dizendo que sua abordagem era um *constructivist structuralism* ou *structuralism constructivist*, esse “estruturalismo” seria diferente da tradição saussuriana ou lévi-straussiana. Bourdieu, segundo Bonnewitz (*op. cit.*), entende o estruturalismo no mundo social e não só no mundo dos sistemas simbólicos, linguagem, mitos que existem e estruturas objetivas. São estas estruturas objetivas que conseguem ser independentes da vontade dos agentes, e, com isso, orientam-se as práticas e as representações dos membros. “Por “construtivismo” social, quero dizer que há uma gênese por um lado dos esquemas de percepção pensamento e ação, por outro lado das estruturas sociais.”

Apesar da influência da teoria marxista e da teoria da ação de Bourdieu, Bonnewitz (*op. cit.*) apresenta alguns pontos que Bourdieu tentou superar e destaca algumas rupturas com certos conceitos e procedimentos. (1) ruptura com a ideia de lutas de classes (2) ruptura com o economicismo, isso reduziria o campo social que tem um aspecto multidimensional apenas no âmbito econômico e (3) a ruptura com o objetivismo. Objetivismo esse que ignora as lutas que ocorrem nos diferentes campos.

Um dos principais conceitos formulados por Bourdieu foi o *Habitus*. Segundo Stones (2010), *Habitus* é um termo que foi utilizado por Aristóteles e também por autores como Durkheim, Hegel, Weber e Husserl. Stones (*op. cit.*) mostra que este conceito é utilizado por Bourdieu como forma de resolver um de seus conflitos entre a antropologia estruturalista e o existencialismo, bem como suas ideias de estruturas e ação. Jesus (*op. cit.*) apresenta da seguinte forma: é uma característica individual que é uma estrutura estruturante, mas também é uma estrutura estruturada. Com isso, o *Habitus* seria como um decodificador que habilita os indivíduos a terem percepções e analisarem as situações de acordo com suas experiências vividas. E o autor completa:

Afirmar que o *Habitus* é um atributo individual, não é, no entanto admitir uma condição autônoma ou independente do indivíduo, uma vez que o *Habitus* está sempre em relação com alguma estrutura estruturada. As estruturas mentais que constituem o *Habitus* são produtos da interiorização de estruturas do mundo social. (JESUS, 2006, p.25)

Este conceito é tão importante para a análise da vida social que se pode fazer os mais diversos estudos empíricos em quase todas as esferas da sociologia, como por exemplo, pobreza, mídia, política e até mesmo o consumo das artes. (STONES, 2010)

Stones (*op. cit.*) retoma o conceito de Bourdieu chamado de “internalização da realidade” que significa que os agentes com o decorrer dos anos vão aos poucos internalizando as coisas que precisam saber daquele ambiente social e material externo para, com isso, agirem com sucesso em suas práticas sociais. Esse *know-how* de disposições se torna tão entranhado que costuma se transformar numa “segunda natureza”. As disposições fornecem um acervo de recursos latentes na forma do que Bourdieu chama de “esquemas gerativos”, aos quais se pode recorrer quando as circunstâncias os exigirem. (Stones, 2010, p.99)

O *Habitus* funcionaria como um mediador fenomenológico entre o mundo social e natural externo e aquele que o agente habita experiencialmente. Ao fazer essa reflexão sociológica, Stones mostra que Bourdieu consegue trazer as estruturas externas para as estruturas mentais e corporais dos agentes e, com isso, Bourdieu conseguiria evitar a dependências da vontade subjetiva do agente que são associadas ao existencialismo, ao interacionismo simbólico ou também à etnometodologia.

Ainda sobre o *Habitus*, Stones afirma:

Sociedades caracterizadas por maior pluralidade de papéis sociais também se tornam confuso o que se exige dos atores ao se basearem nas disposições transferíveis do *Habitus*. Conjuntos intermediários de esquemas gerativos surgem da pluralidade de papéis que formam “campos” de práticas sociais específicos: artistas, escritores, jornalistas, servidores públicos, CEOs’s de grandes conglomerados comandantes militares, políticos de cargos elevados, diversos tipos de técnicos, professores e assim por diante- as pessoas se tornam socializadas em seus respectivos submundos. Assim, não obstante as capacidades generalizadas de transferência de alguns aspectos do *Habitus*, um indivíduo na sociedade contemporânea também possuirá outras disposições que são específicas a um campo especializado. (STONES, 2010, p.101)

Jesus (*op cit.*) completa que o sentido objetivo das ações dos agentes transcende a sua consciência, pois a sua ação está vinculada à sua classe social, fazendo que o indivíduo pense que a sua ação é uma característica individual, ao passo que é algo estruturalmente coletivo. Os sujeitos não são socializados para compreender essas dinâmicas, mas sim para viverem e a aceitarem como natural.

O capital ou poder efetivo de um agente não dependeria só de seu *Habitus*, mas, para que sejam efetivos, os aspectos dos *Habitus* escrito por Bourdieu, devem ser

apropriados pelo campo de práticas relevantes. Com isso, teríamos a seguinte fórmula **Habitus + campo = capital**. Assim, de acordo com Stone (*op. cit*) pode-se ter os mais diferentes tipos de capitais como o Social, Cultural, o econômico. Retomaremos a discussão do capital cultural mais a frente.

### 1.1 Como se formam as aspirações e as expectativas.

O conceito Socialização é bastante discutido dentro das Ciências Sociais. Berger e Luckmann (2011) dedicaram parte de seus estudos para explicar a influência da socialização sobre os indivíduos. Bourdieu também tentou explicar esse processo importante e sempre constante na vida dos sujeitos.

Segundo Bonnewitz:

A socialização corresponde ao conjunto de mecanismos pelos os quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais entre os homens e assimilam as normas, os valores e as crenças de uma sociedade ou de uma coletividade. As normas designam as regras e usos socialmente prescritos, caracterizando as práticas de uma coletividade, ou de um grupo específico: linguagem, regras de polidez, comportamentos corporais e etc. Os valores são coisas ou maneiras de ser considerados como estimáveis e desejáveis, ideias mais ou menos formalizados que orientam as ações e os comportamentos de uma sociedade ou de um grupo social; o sentido da honra, da justiça, o patriotismo, o amor ao próximo são alguns exemplos. (BONNEWITZ, 2003, p.76)

20

Assim como Berger e Luckmann<sup>4</sup> (2011), Bourdieu (1990) considera a família e a escola como as principais instituições responsáveis por essa socialização. E Jesus (2006) complementa mostrando que o *Habitus* do indivíduo é formado através “da aquisição de um sistema de disposições duradoras que interferem nos curso de ação, de agir e de pensar de cada um.” (Jesus, 2006, p.27) E isso, segundo Bonnewitz (*op. cit.*), faria que cada indivíduo pertencesse a uma filiação social e essa filiação produziria um *Habitus* de classe. O autor mostra que a socialização na infância é aquela mais forte e é ela que é a responsável pelo desenvolvimento do *Habitus* primário.

Ainda sobre o processo de socialização, é importante destacar alguns pontos para Berger e Luckmann (*op. cit.*), para os autores, a sociedade é uma realidade objetiva

---

<sup>4</sup> Os autores consideram a existência de duas instituições que são as mais responsáveis pela socialização; a família que seria a primeira socialização e a escola que faria parte da segunda socialização.

e também subjetiva, logo, para uma melhor compreensão da sociedade seria necessário levar em consideração esses dois aspectos. Posição essa que está de acordo com Bourdieu. Os autores entendem a sociedade como um processo dialético que é composto de três momentos - exteriorização, objetivação e interiorização. A sociedade e suas partes são ao mesmo tempo categorizadas por estes três momentos. Ou seja, o indivíduo no mundo social ao mesmo tempo em que exterioriza o seu mundo social também o interioriza como uma realidade objetiva. Nas palavras dos sociólogos “estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade.” (BERGER e LUCKMANN, p. 167, 2011)

Os sociólogos mostram que qualquer pessoa nasce em uma estrutura social objetiva. Isso implicaria em uma série de significados que ajudam na socialização, significados estes que são impostos. Logo, os sujeitos não nascem somente em uma estrutura social objetiva, mas em um mundo social objetivo. Na socialização primária os sujeitos tanto apreendem aspectos do mundo de acordo com a localização da estrutura social, como também em virtude de suas idiossincrasias. (Berger e Luckmann, 2011)

Assim, na primeira socialização, de acordo com os autores, o mundo social é filtrado através de uma dupla seletividade. Por exemplo, “uma criança de uma classe inferior não somente absorve uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta preocupação com a coloração particular que lhe é dada por seus pais. (...)”. (BERGER e LUCKMANN, p. 170,2011) E essa interiorização de classe inferior pode moldar os indivíduos de modo a terem “características” atribuídas a classes inferiores e com isso reafirmarem papéis sociais. É nessa socialização que os sujeitos recebem uma identidade e isso implica, segundo os autores, na atribuição de um lugar específico no mundo.

Prosseguindo com a discussão e entrando nas consequências das socializações, Jesus (*op. cit.*) *apud* Bourdieu (1990) chama a atenção para o efeito do poder simbólico da vida do indivíduo. O poder simbólico é invisível e é só exercido porque há uma espécie de acordo entre “aqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (JESUS, 2006, p.27-28)

E Jesus vai mais além:

Deste modo, Bourdieu procede um duplo afastamento: tanto das correntes teóricas fortemente influenciados pelo marxismo, que concebem as produções simbólicas – superestruturas – como instrumento de dominação ideológica, intencionalmente arquitetados pelas elites; quanto das perspectiva idealistas, que desconhecem ou negam o papel das produções simbólicas no

processo de produção e legitimação das estruturas de dominação social. (JESUS, 2006, p.28)

Bonnewitz (*op. cit.*), afirma que há duas teorias da socialização que são opostas. Uma que contempla a abordagem *holística* e a outra que é do *individualismo metodológico*. Na primeira, o indivíduo seria um passivo das normas e valores que lhe são impostos de fora para dentro. “Assim, as ações destes são condicionadas por sua cultura e determinadas por lógicas sociais que os superam”. (BONNEWITZ, 2003, p.81) Na segunda abordagem, por outro lado, essas mesmas normas e valores são apenas possibilidades dadas aos indivíduos e as ações do indivíduo são estratégias racionais, ou seja, os indivíduos fazem suas escolhas para maximizar um resultado.

Bourdieu pensa que essa oposição é artificial, pois para o sociólogo o *Habitus* se intercalaria entre essas duas posições, e, como isso, permitiria a alternância entre subjetividade e objetividade. E esse mesmo *Habitus* não só se orienta em busca do interesse econômico. Segundo Bonnewitz (*op. cit.*), Bourdieu considera o indivíduo como agente social, pois o agente é agido e também age.

Mas como certos elementos culturais, têm mais prestígios que outros? Os indivíduos e as instituições de forças dominantes apresentam seus bens culturais como naturalmente superiores. Segundo Bonnewitz (*op. cit.*), Bourdieu chamou isso de Violência Simbólica. Trata-se de uma imposição cultural que um grupo faz sobre os indivíduos, sendo que estes normalmente não percebiam que os bens culturais considerados superiores ocupando determinados lugares, pois estamos falando de uma imposição histórica.

Jesus (*op. cit.*) mostra que aspectos estéticos, artísticos, culinários dos indivíduos são hierarquicamente produzidos. E essa hierarquia que é produzida é elevada para uma hierarquia social maior da sociedade, que classifica os indivíduos de acordo com suas posses culturais.

No livro *A Distinção*, Bourdieu (2007) mostra como investigou o capital cultural, apresentando como as pessoas/grupos herdaram disposições para certos estilos e gostos. Isso inclui a arte, música, filmes, aptidão ou não aptidão para os estudos e nisso, de acordo com o sociólogo, há uma relação bem estreita com sua posição na hierarquia social. Uma disposição às músicas de Chico Buarque ou a filmes do Cláudio Assis, por exemplo, ou até mesmo uma revista como, por exemplo, “Caros Amigos” daria a esses

sujeitos níveis diferentes de capital cultural, é claro que dependendo do meio social e do campo em que estão inseridos. O termo “economia” seria para muito além da perspectiva econômica.

E Bonnewitz complementa:

“partir desse postulado, é possível encarar uma verdadeira economia das práticas, em que o termo “economia” é tomando num sentido mais amplo, de ordem, de estrutura de lógica. Dizer que há uma economia das práticas é dizer que “há uma razão imanente às práticas, que não tem a sua origem num cálculo explícito nem em determinações exteriores aos agentes, mas no *Habitus* destes.” (BONNEWITZ, 2003, p.82)

Bourdieu (*op. cit.*) usa todo seu esforço para romper com essa perspectiva economiscista. E diz:

Os bens culturais possuem, também, uma economia, cuja a lógica específica tem de ser identificada para escapar ao economicismo. Nesse sentido, deve-se trabalhar, antes de tudo, para estabelecer as condições em que são produzidos os consumidores desses bens e seu gosto; e, ao mesmo tempo, para descrever, por um lado, as diferentes maneiras de apropriação de alguns bens considerados, em determinado momento, obras de arte e, por outro, as condições sociais da constituição do modo de apropriação reputado como legítimo. (BOURDIEU, 2007, p.9)

### ***1.1.2 Qual é o papel das Representações Sociais***

Jesus (*op. cit.*) reconhece a importância da educação no processo de estratificação social e de mobilidade. Mas ele destaca a importância das representações sociais acerca da educação e dos postos educacionais. O autor cita Pedrinho Guareschi<sup>5</sup> (1994) ao falar que nas representações sociais existe uma dialética entre a estrutura e o indivíduo e que não se vê o efeito dessas representações sociais nas estruturas e sim no plano individual. Jesus (*op. cit.*) mostra como os clássicos sociológicos nesse aspecto das representações sociais foram de grande importância para o sociólogo francês.

Jesus, utilizando Bourdieu (1998a)<sup>6</sup> apresenta a seguinte perspectiva:

<sup>5</sup> GUARESCHI, Pedrinho A. Textos em representações sociais. Petropolis: Vozes, 1994

<sup>6</sup> BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998a.

Para Bourdieu (1998a) é na prática social que é possível perceber a força das representações sociais. As palavras ditas em relações sociais ordinárias e/ou extraordinárias, têm o poder e a eficácia de produzir ou reformular a realidade. As representações sociais, portanto, tem a força de instituir a realidade, seja através de sistemas de percepção, que por serem socialmente aceitos e legitimados, acabam por ganhar status de realidade objetivas ainda que sejam representações falsas ou ilusórias. (JESUS, 2006, p. 31)

Bourdieu (1998b)<sup>7</sup> reconhece a importância dos economicistas ao relacionar as taxas de lucros que são asseguradas pelo investimento educativo e investimento econômico. Mas só esse aspecto seria raso para uma verdadeira análise sociológica sobre as trajetórias educacionais, por isso, devemos considerar os aspectos do capital cultural. (JESUS, 2006)

Jesus (*op cit.*) mostra que Bourdieu destaca a importância dos aspectos simbólicos para a formação das aspirações e expectativas e para a construção do senso de realidade, pois há aspectos objetivos, como condição social, rendimento escolar e outros; estes elementos expressariam as possibilidades de desempenho dos indivíduos.

Segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *Habitus*. A ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre Investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *Habitus* (NOGUEIRA\* NOGUEIRA 2002, p. 22 *apud* JESUS, 2006, p.32).

Nogueira e Nogueira (2002) compreendem que esses investimentos individuais ou familiares que são feitos nas carreiras escolares e analisados por Bourdieu se baseariam no que cada diploma poderia trazer. Isso não significa que há um cálculo racional feito pelos agentes sobre se compensa ou não investir em educação, mas há avaliações sobre esse retorno dos investimentos, à primeira vista a esperança da vida escolar seria estritamente individual, estaria ligada há alguns condicionantes estruturais.

<sup>7</sup> BOURDIEU, P. O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b



Jesus (*op. cit.*) novamente recorre ao trabalho de Nogueira e Nogueira (2002) para explicar como há uma relação entre a visualização de possibilidade de êxito e a construção de projetos educacionais.

A partir de exemplos de sucessos e fracassos no sistema escolar os membros estimam suas chances objetivas dentro da escola e há, assim, um movimento inconsciente de adequação de seus investimentos a suas chances de êxito. Isso significa que o grupo social investe na carreira escolar de seus filhos e filhas a partir das chances maiores ou menores de conseguirem o sucesso educacional. Bourdieu (1998d)<sup>8</sup>, citado por Jesus (*op. cit.*) é mais enfático sobre esse tema:

As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude em relação à escola (...) Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, 'isso não é para nós', é dizer mais do que 'não temos meios para isso'. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e interdição (BOURDIEU, 1998d p. 49 *apud* JESUS, 2006, p.33-34).

25

Jesus (*op. cit.*) ainda complementa que até certo ponto o *ethos* de classe estimularia a criança no esforço escolar. Esse *ethos* é diferente conforme a classe e possibilita a mobilidade social do agente e o sucesso na escola e pela escola, de acordo com cada grupo. Então, o *Habitus* do agente é um *Habitus* de classe, esse *Habitus* de classe quando é compartilhado por uma família influenciaria nos cursos de ação, cálculos de probabilidade, tanto das aspirações quanto das expectativas.

Entretanto, há críticas que devem ser feitas a Bourdieu, Jesus (*op. cit.*) apresenta alguns limites da teoria bourdiesiana que precisam ser enfatizados. Uma das críticas é o teor determinista de sua teoria, pois os agentes sociais estão ligados por suas posições nas estruturas sociais. Outro ponto crítico da teoria bourdiesiana é a questão da subjetividade. Segundo Alexander (1987), a subjetividade humana está subestimada nas condições de existência em que o indivíduo se insere, com isso, a subjetividade dos

---

<sup>8</sup> BOURDIEU, P. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998d.

sujeitos estaria ligada ao espaço social e à posição ocupada. Nesse sentido, Jesus completa:

De acordo com Alexander, as crenças, valores e estratégias de ações não deveriam ser tão reduzidas as condições externas, pois cada indivíduo constitui sua subjetividade a partir de complexos processos de identificação com outros indivíduos, por meio das socializações primária e secundária. Segundo Alexander, estes processos foram estudados de maneira mais adequada pelo Interacionismo simbólico, pela psicologia social, pela psicanálise e pela teoria de Herbert Mead. (JESUS, 2006, p. 36)

O autor conclui que apesar do esforço de Bourdieu em analisar os aspectos macro e micro sociológicos, ainda faltam elementos que sirvam para uma análise do plano individual ou subjetivo da vida social.

### ***1.2 A perspectiva interacionista simbólica de Erving Goffman***

Outro autor com quem Jesus (2006) dialoga em sua dissertação é Erving Goffman, que analisa a sociedade na forma de micro nível e estabelece que é durante a interação face a face que se dá a construção das aspirações e das expectativas. É nessa interação que os sujeitos criam os significados para as coisas. O interacionismo simbólico é uma das grandes correntes teóricas da Sociologia, definindo-se por uma preocupação com os detalhes mais concretos da vida cotidiana e também porque se preocupa com de que maneira os indivíduos usam e interpretam os símbolos usados nas relações sociais com os outros indivíduos, além disso, também estuda as relações dos indivíduos com eles mesmos.

No livro *Teoria Social Hoje* de Antony Giddens e Jonathan Turner (1999) há um capítulo escrito por Hans Joas no qual ele faz uma análise minuciosa do interacionismo simbólico. Joas (1999) indica que o nome dessa linha de pesquisa foi cunhado em 1938 por Herbert Blumer. “Seu enfoque são os processos de interação – ação social caracterizada por uma orientação imediatamente recíproca -, ao passo que o exame desses processos se baseia num conceito específico de interação que privilegia o caráter simbólico da ação social.” (JOAS, 1999, p.130) As relações sociais são vistas de forma diferente, pois não são apenas transferências de regras fixas em ações, são definidas reciprocamente e conjuntamente propostas a serem estabelecidas.

E como se daria a construção da realidade social? A construção da realidade se daria pela interação complexa dos indivíduos que estabeleceriam significados às coisas do mundo. Haguette<sup>9</sup> (1990) autor *apud* Jesus (2006):

Segundo Haguette, são três premissas básicas do Interacionismo Simbólico: a) o ser humano age com relação as coisas na base dos sentidos que elas têm para eles. Estas coisas incluem todos os objetos físicos, outros seres humanos e categorias de seres humanos (amigos ou inimigos), instituições, ideias valorizadas( honestidade), atividades dos outros e outras situações que os indivíduos encontram na vida cotidiana; b) o sentido dessas coisas é derivado, ou surge, da interação social que alguém estabelece com seus companheiros; e c) estes sentidos são manipulados através de um processo interpretativo usado pela pessoa ao tratar as coisas que ela encontra.(JESUS, 2006,p.41)

Jesus (*op. cit.*) mostra como os objetos do mundo social ajudam a definir a realidade social. Só que no Interacionismo Simbólico esses objetos do mundo social não detêm um sentido ontológico que exerce uma força coercitiva sobre o indivíduo, seja por pressões externas ou internas as definições dos objetos surgem das interações das pessoas. É errado afirmar que a coerção não faz parte da perspectiva interacionista. De acordo com Jesus:

No entanto, para a perspectiva interacionista, as limitações que se impõe à uma ação totalmente autônoma do indivíduo se apresentam durante as interações. A necessidade de ajustar as condutas individuais ao conjunto de sentidos tacitamente aceitos seria, portanto, uma forma de coerção; não mais estrutural, mas "interacional". (JESUS, 2006, p.42)

Um dos mais importantes pesquisadores do Interacionismo Simbólico foi Erving Goffman. Jesus (*op. cit.*) destaca a importância de Goffman para a sociologia, pois empregou uma perspectiva teatral na análise de situações sociais e isso inclui situações que podem influenciar na formação das aspirações e expectativas. Johnson<sup>10</sup> *apud* Jesus (2006), na perspectiva interacionista, usa a metáfora do palco, em que os atores e plateia analisam as complexidades da interação social. Nessa perspectiva, todos somos atores ao mesmo tempo. Há um roteiro social no qual as expectativas se aplicam e os atores usam esse roteiro muito mais para orientar-se do que ditar o desempenho.

Jesus (*op. cit.*) cita o trabalho de Rodrigues Junior (2005) e afirma que a manifestação dos fenômenos sociais se dá durante as relações entre indivíduos, esses

<sup>9</sup> HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

<sup>10</sup> JOHNSON, Allan G. Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

encontros representam as estruturas sociais, culturais e política. Trata-se, portanto, de movimento que é uma aproximação dos fenômenos microssociais.

Em *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, talvez a obra mais importante da vida de Goffman, o autor defende que quando indivíduos chegam à presença de outros, estes procuram informações a respeito dos outros ou já interagem com informações que possuem. A situação socioeconômica é, geralmente, o interesse geral dessas interações. Essas informações sobre o indivíduo, para Goffman (1985), servem para ditar a situação e isso contribui para que os indivíduos, em interação, consigam perceber o que esperar de cada um e assim agir da melhor maneira.

Haguette (1990)<sup>11</sup> *apud* Jesus (2006) divide a obra de Goffman em duas vertentes: a) a primeira é a vertente da dramaturgia, que tem por objetivo analisar os desempenhos teatrais dos atores sociais em situações do cotidiano e b) a segunda vertente é derivada em grande medida de seus estudos em hospitais mentais. As duas vertentes foram escritas na mesma época, a primeira vertente é mais ligada à sociologia e à segunda a psicologia social.

Jesus (*op. cit.*) complementa ao falar do livro mais importante de Goffman:

Segundo Haguette (1990), Goffman tenta demonstrar neste trabalho a importância das aparências para a vida de indivíduos e grupos, e como estas aparências os levam a transmitir certas impressões aos outros, ao mesmo tempo em que controlam seu comportamento; tendo como referência as reações que os outros lhes transmitem. Uma das questões mais interessantes que a perspectiva teatral apresenta é a discussão acerca da autenticidade e honestidade dos atores sociais durante suas performances. Goffman defende a tese de que nada existe de irreal ou cínico nos roteiros e papéis que os indivíduos desempenham, pois, na verdade, estes desempenhos apenas refletem a complexidade dos *selves*, sendo partes reais e autênticas daquilo que são os indivíduos, e não mascaras que encobririam algum self mais profundo. (JESUS, 2006, p. 44)

E como se daria o sucesso da representação dos atores nessa trama social? Para Goffman (1985), a representação só será válida se houver uma simbiose entre a representação daquele ator naquela posição social do momento e se as representações da plateia forem compatíveis com esse momento. A estratégia utilizada pelos atores e atrizes sociais é conhecer o outro, pois é a partir disso que se começa a planejar as ações de respostas. O sociólogo canadense mostra que os atores ou atrizes sociais

---

<sup>11</sup> HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2.ed. Petropolis: Vozes, 1990.

necessitam saber com quem estão interagindo e quando não se tem essa informação completa eles lançam mão de algumas estratégias, como por exemplo, utilizar de deixas, insinuações, gestos, símbolos de *status* como meios para a previsão do outro. Esse jogo teatral que Goffman escreve mostra que quanto mais os indivíduos escolhem esse caminho do desconhecido, da realidade social obscura, mais os indivíduos vão recorrer as aparências para atuar nesse teatro social. Para Jesus:

A autonomia do ator, portanto, parece residir na capacidade que possui de adequar sua performance às expectativas normativas dos demais (platéia). Assim, desde que não frustre as expectativas da platéia quanto ao seu desempenho, o indivíduo tem liberdade para controlar as impressões que passa aos parceiros de interação. A autonomia, todavia, é sempre limitada, posto que a ação do ator não pode independe da platéia, que em conjunto com ele acaba por definir a situação, e assim, condicionar as ações dos atores. (JESUS, 2006, p.46-47)

### 1.2.1 As aspirações e expectativas em Goffman

Jesus (2006) ao abordar as aspirações e as expectativas em Goffman remete à ideia de que as expectativas na obra do sociólogo canadense são uma projeção de possibilidades de comportamento de acordo com seu conhecimento da situação e de eventos ocorridos anteriormente, contudo, ele pondera que Goffman nunca utilizou tal termo é uma derivação de partes de seu pensamento. “Neste sentido, os observadores podem obter, através da conduta ou da aparência do indivíduo que lhes se apresenta, indicações que lhe permitem utilizar as experiências anteriores que tenham tido, como sujeitos, aproximadamente parecidos, e aplicar-lhes estereótipos não comprovados”. (JESUS, 2006, p.47) Essa expectativa criada sobre o indivíduo não é criada, de acordo com Jesus (2006), a partir de uma imagem verdadeira, mas sim a partir de uma imagem idealizada. Os papéis apresentados ou representados pelos indivíduos seguem a lógica de como o indivíduo espera que determinadas pessoas representem aquele papel. Jesus reitera:

Assim, além dos sinais objetivos utilizados na construção das expectativas escolares e educacionais dos filhos, as representações sobre os filhos e sobre os vários destinos possíveis a eles, parecem ter também um papel importante. Neste sentido, a habilidade mental do aluno, bem como a representação que os outros significantes têm acerca da habilidade mental deste mesmo aluno, pode influenciar as expectativas dos outros significantes, e em consequência, as aspirações do próprio aluno. (JESUS, 2006, p. 47)

Goffman (1975) mostra que o ator social domina a sua encenação e crê ter um maior ou menor controle sobre ela. E esse teatro que é realizado tanto por parte dos atores quanto por parte da plateia, que significaria a própria realidade. Assim, contribui-se para a construção das expectativas da plateia sobre o indivíduo e também interfere nas aspirações do ator em cena, nos limites e possibilidades de suas ações.

### 1.2.2 O estigma

Jesus (2006) faz uma análise cuidadosa do livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, de Goffman. Na obra, Goffman faz um resgate do termo Estigma em diferentes momentos. O autor aborda como a pessoa estigmatizada tem a capacidade de manipular sua identidade. O indivíduo estigmatizado emite sinais que avisam aos outros que existe alguma coisa que é marginalizada em sociedade.

As relações em sociedade não são sempre pacíficas, pois existem situações que não se encaixam no padrão de normalidade e, por isso, o indivíduo se torna estigmatizado, uma vez que se existe alguém que carrega um rótulo consigo é porque existem outros indivíduos que têm característica que são consideradas “normais”.

Jesus (*op. cit.*) mostra que aqueles sujeitos com marcas que são percebidas facilmente são os sujeitos desacreditados na sociedade. E os desacertáveis são aqueles que têm alguma característica que não é socialmente aceita, mas que características que não estão explicitamente à mostra.

Goffman *apud* Jesus (2006) diz:

Podem se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo — as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter Individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos de conhecidos de distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, por exemplo homossexualidade, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos, através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de

atenção para outros atributos seus. ( GOFFMAN, 1985, p.14 *apud* JESUS, 2006, p.51-52)

Jesus (2006) citando Goffman aborda a questão da relação entre a família e as pessoas estigmatizadas, a família tende a valorizar a imagem virtual desse indivíduo. Só que, ao se deparar com a realidade do mundo social, há um conflito de identidades, em que a identidade desse indivíduo não é compatível com a identidade social real.

Jesus (*op. cit*) complementa:

A internalização do estigma, através dos mecanismos de violência simbólica, transforma, assim, a alter-percepção estigmatizante, em auto-percepção. Arbitariamente, a violência simbólica se impõe legítima e dissimuladamente, na medida em que transforma o dominado em aliado simbólico do dominador, tanto pelo compartilhamento do estigma, quanto pela naturalização do processo, que facilita a transformação da situação em algo natural e inevitável. Deste modo, o indivíduo estigmatizado acaba por não perceber-se enquanto vítima deste processo. (JESUS, 2006, p. 51)

Por fim, Jesus (*op. cit.*) mostra que as características físicas ou sociais, passageiras ou definitivas prejudicam tanto os estigmatizados como as outras pessoas, pois somente ao perceberem essas características é que os indivíduos deixariam de olhar para outras características que não são estigmatizadas. Como o estigma vem carregado de características que são valorizadas, isso faz com que os indivíduos criem uma autoimagem e autoestima baixa, e isso só ocorre porque se internaliza tais características do mundo real que são tomadas como diferentes.

No segundo capítulo, trataremos de como essas questões das aspirações e expectativas foram abordadas tanto por Bourdieu quanto Goffman e como elas se materializaram em pesquisas empíricas dentro da Sociologia da Estratificação Social.

## 2. ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E ASPIRAÇÕES: aspectos empíricos

O sociólogo Max Weber foi de grande importância para o debate sobre a estratificação social. Weber dividiu a sociedade em esferas religiosas, políticas, econômicas e sociais. Dentro da Sociologia compreensiva o sociólogo alemão acreditava que a consciência individual seria capaz de dar sentido a uma ação social e que essa ação poderia ser compartilhada por uma coletividade. Em seu ensaio *Classe, estamentos e partidos*, Weber (1922), mostrou a importância do poder, mas não do poder econômico e sim de um poder detido por um homem ou um grupo. É esse poder que, segundo Weber, possibilitaria a um homem ou a um grupo de homens realizar sua vontade em uma ação comunitária mesmo que seus interesses se distinguissem dos interesses dos demais. A classe, o estamento e o partido para Weber seriam formas de distribuição de poder através das quais as sociedades se estratificariam. Weber (1982) argumentou que Classes seriam compostas por indivíduos que compartilham a mesma “situação de classe”. O que isso significa? Significa que esses indivíduos, segundo Weber, têm oportunidades de vida parecidas, tipos de posses, rendas e bens semelhantes determinados pelo seu poder econômico. Para o autor são duas categorias: os proprietários e os não proprietários. Dentre os proprietários se localizam os arrendatários e os empresários, e dentre os que não são empresários estão os que se diferenciam pelo tipo de serviço que oferecem. A classe não compõe uma comunidade. Já os estamentos, para Weber (1982), são comunidades orientadas pela identidade de pertencimento determinantes do estilo de vida e comportamento. O partido, por sua vez, configura a disputa pelo poder vigente tanto nas classes quanto nos estamentos (Weber, 1982).

Sobre a estratificação social, Stavenhagen (1969), aponta quatro desafios para a área. O primeiro refere-se à existência ou não da estratificação social, o autor questiona se não são somente construções abstratas que o pesquisador cria para a sua pesquisa social. O segundo problema está em apontar os critérios usados para estabelecer a estratificação. O terceiro está na relação entre os indivíduos e os grupos sociais e se essa hierarquização remete ao indivíduo considerando alguns atributos individuais, ou se essa estratificação está ligada a grupos definidos e delimitados. E, por fim, está a



“relação que existe entre a estratificação e a estrutura da sociedade e, principalmente, com as mudanças sociais” (Stavenhagen, 1969, p.135).

Davis e Moore<sup>12</sup> (1945) definem estratificação como uma distribuição desigual de direitos na sociedade que motiva os indivíduos a tentarem mudar sua posição na estrutura social. E através dessa estratificação é construído o prestígio das diversas camadas da sociedade e, conseqüentemente, das pessoas que estão nessas posições (Stavenhagen, 1969).

Stavenhagen (*op. cit.*) argumenta que a estratificação social precisa estar ancorada em critérios objetivos e reais. Davis e Moore mostram a existência de dois fatores que seriam determinantes na colocação do indivíduo dentro uma hierarquia na sociedade: sua importância para a sociedade, isto é, sua função; e o treinamento ou talento necessário para ocupá-la. O autor mostra que nas investigações empíricas tomam-se os seguintes critérios para o estudo de estratificação: “o montante de rendimento, a origem dos rendimentos, a riqueza, a educação, o prestígio da ocupação, a área residencial, a raça ou etnia e outros critérios secundários.” Ao fazer um estudo de estratificação, ao só tomar como base esses critérios o pesquisador não retrataria de fato a realidade social. Por isso, segundo Stavenhagen (*op. cit.*) é necessário elaborar critérios multiestratificados, pois a sociedade está cada dia mais multidimensional.

33

O autor mostra a necessidade de considerar os diferentes critérios da estratificação social e apontar aqueles que são quantitativos e os que são qualitativos. Os quantitativos são os que podem ser representados por curvas e gradações, por exemplo, rendimento ou nível educacional e os qualitativos são divididos em dois tipos:

Os critérios objetivos (tais como posse ou não posse de certos bens, o tipo de trabalho desempenhado na sociedade, o desempenho de funções diretoras ou subalternas, etc.) e os critérios que ainda que sendo objetivos, estão baseados sem dúvida, em avaliações subjetivas, tais como prestígio de certas ocupações, ou a posição dos diferentes grupos raciais ou étnicos (critério importante nas sociedades com problemas de minoria.) (STAVENHAGEN, 1969, p.133)

A mobilidade social seria o movimento político, econômico e social de um indivíduo ou de um estrato. Stavenhagen (*op. cit.*) mostra a possibilidade de mudança

<sup>12</sup> Davis, K e Moore, W.: “Some Principles of Social Stratification”, American Sociological Review, vol.10 n° 2, 1945.

dos indivíduos de um *status* ou de uma “classe”. A mobilidade social seria vertical, diferenciando da mobilidade horizontal e geográfica que também é social.

Houve uma proliferação de estudos sobre mobilidade social nos Estados Unidos, como isso há algumas implicações teóricas que Stavenhagen salienta. Um dos pontos refere-se à tendência do caráter psicológico, pois tratam dos problemas das motivações, atitudes, consciência de classe e outros. Esse ponto é relevante, pois essa abordagem de caráter psicológico será utilizada nesta pesquisa.

A Sociologia passou a analisar outros elementos para tentar explicar a posição dos indivíduos dentro da sociedade, como o *background* familiar e o papel da escola e as aspirações e expectativas como uma possível maneira que pode influenciar a ascensão de um indivíduo na sociedade.

Vilela e Collares (2009) apresentam o trabalho de Blau e Duncan (1967) que desenvolveram um modelo de análise de mobilidade social utilizando equações estruturais para pesquisar a mobilidade ocupacional norte americanas. Esse modelo é importante por considerar a educação com uma mediadora entre a ocupação dos pais e a ocupação dos filhos. As autoras explicam:

O modelo começa com duas variáveis de origem: educação e ocupação dos pais. Em seguida, inclui as variáveis intermediárias: educação do filho e prestígio da primeira ocupação do filho. A ocupação final do filho é a variável dependente. Esse modelo conseguiu explicar 42 por cento da variação no prestígio ocupacional final dos filhos. Ele não contestou a ideia de que a tendência do uso da *ascription* (atribuição) para o alcance de melhores oportunidades ocupacionais poderia ser superado pela tendência de *achievement* (papéis adquiridos através de treinamento ou educação) (VILELA e COLLARES, p. 67, 2009)

---

34

Com isso, vinte e seis por cento do número de anos de escolaridade que o filho alcança são explicados pela educação e a ocupação do pai, mostrando assim a importância da família para o sucesso educacional. Mesmo que esse modelo de Blau e Duncan demonstre a importância da educação como um elemento do prestígio ocupacional futuro, sessenta por cento dessa variação do prestígio ocupacional precisam ser explicados; e, com isso abre brechas para explicações diferentes (Vilela e Collares 2009).

A importância de Blau & Duncan (*op. cit.*) para esse debate é mostrar como as origens sociais afetariam no sucesso ou fracasso do indivíduo. E esse estudo se utilizou de modelos estatísticos fazendo deles um dos pioneiros no assunto.

Sewell *et al* (1970) fazem algumas críticas a esse estudo. O ponto principal de sua crítica é a falta de fatores sociopsicológicos para explicar a posição ocupacional do indivíduo. Os autores propõem um novo modelo para explicar a posição ocupacional dos indivíduos que incluem fatores para além daqueles propostos por Blau e Duncan. Esse modelo foi chamado de “modelo de Wisconsin” e se propõe a analisar o poder de pais, professores e colegas afetarem as aspirações dos indivíduos além da própria aspiração do sujeito como um fator para sua posição ocupacional. O modelo mostra que as expectativas e as aspirações desses ‘outros significantes’ (família, amigos, professores e escola) sobre os jovens afetam suas aspirações e conseqüentemente os alcances educacional e ocupacional dos mesmos (Sewell *et al*, 1970).

Sewell *et al* (1969) elogiam o estudo feito por Blau e Duncan, mas lamentam o fato deles não terem incluído variáveis psicológicas no modelo quando já havia alguns estudos que atentavam para a influência dessas variáveis sobre os diferentes níveis ocupacionais. Eles também salientam a ausência de variáveis intervenientes como grupos de referências, outros significantes, as aspirações escolares e ocupacionais, as expectativas de comportamento e de sucesso escolar. O trabalho de Sewell *et al* (*op. cit.*) é uma tentativa de incorporar elementos sócio-psicológicos na explicação nos níveis de escolaridade e ocupação. Os autores assumem que fatores estruturais e sócio-psicológicos, a posição inicial na estratificação e a capacidade mental afetam o conjunto dos outros significantes sobre a juventude. O segundo ponto é sobre como os outros significantes podem afetar os níveis de aspirações educacionais e ocupacionais de jovens. O terceiro ponto colocado é que os níveis de aspiração afetam os níveis de sucesso escolar. E, por fim, a educação afeta os níveis de realização profissional. Os dados mostraram a importância do fator sócio-psicológico mostrando que a influência dos outros significantes é importante. As expectativas desses outros significantes são tão importantes que podem intervir para alterar o sucesso escolar e profissional.

Um ano depois, Sewell *et al* (1970) publicaram um artigo intitulado “*The Educational and Early Occupational Attainment Process: Replication and Revision.*” Nesse artigo, os autores replicam o estudo longitudinal feito com meninos do meio rural com uma população mais heterogênea do meio urbano para verificar se os resultados são robustos para a população de comunidades de tamanho variados. O modelo anterior proposto por Sewell *et al* (1969) não pode ser comparado ao de Blau e Duncan, porém é um modelo melhor para explicar e prever a obtenção de status educacional e esse por sua vez interferir na obtenção de status ocupacional. Mas os autores alertam que o *status*

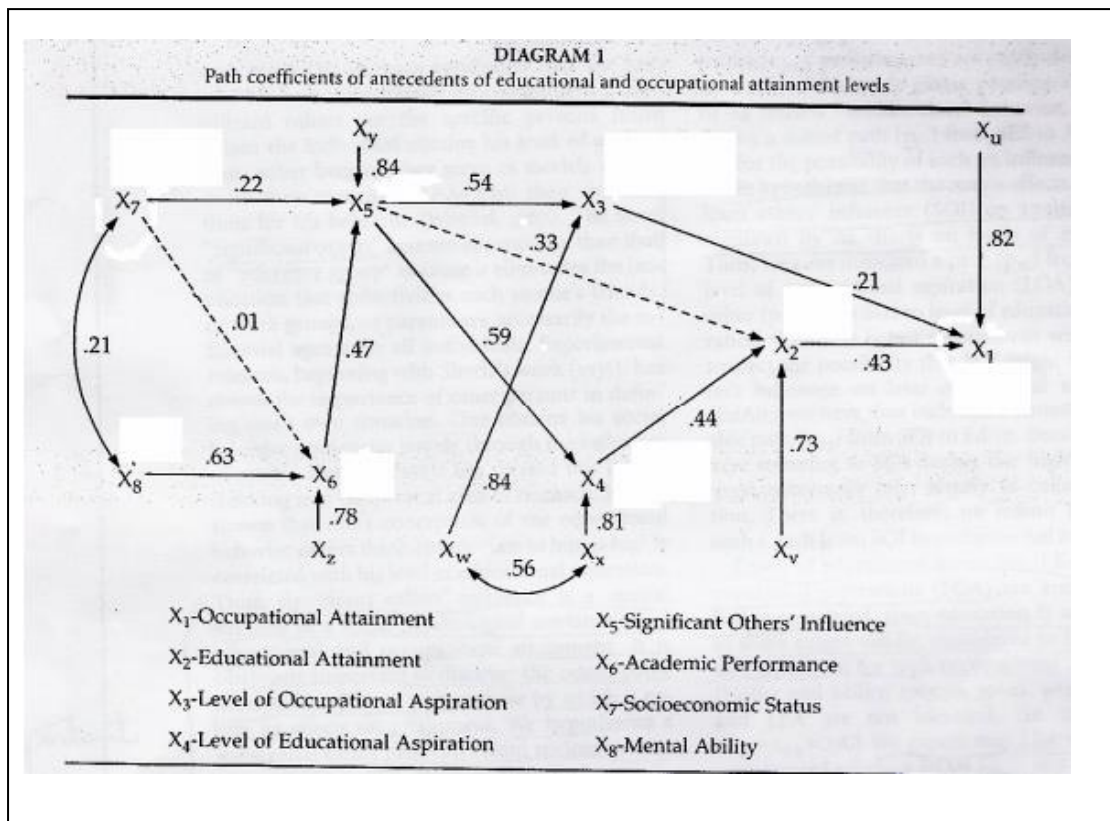
educacional não foi plenamente avaliado. A análise foi mais eficaz do que a de Sewell, Haller e Portes (1969), a maior parte deste efeito se deu provavelmente devido ao uso de uma medida expandida de obtenção educacional, que aumentou a variação da obtenção ocupacional explicada e isso possibilitou crescimento das correlações entre obtenção educacional e todas as variáveis antecedentes. Os autores concluem que esse modelo é mais eficaz para explicar a obtenção educacional e a obtenção do status ocupacional, tendo se mostrado mais apropriado para homens jovens de uma variedade de origens residenciais e urbanas.

Esse estudo de Sewell et al (1970) foi impulsionado pela falta de pesquisas no nível micro-social por isso a importância do “Modelo de Wisconsin” pois apresentou variáveis sociopsicológicas tentando entender como funciona a dinâmica das desigualdades.

Sewell et al (*op. cit.*) mostram com seu estudo que o alcance da renda do indivíduo e seu *status* ocupacional não podem se relacionar de maneira direta ao *status* ocupacional e características educacionais do pai. Esta é a fragilidade de Blau e Duncan. Por isso, a necessidade de inclusão de outras variáveis (psicossociais) para tentar explicar o sucesso ou não de um indivíduo.

Sewell *et al* (*op. cit.*) aplicam os conceitos sócio-psicológicos para entender a variação em níveis educacionais e de realização profissional: (1) fatores da estrutura social e fatores sócio-psicológicos, a origem social e a capacidade mental afeta o conjunto de influência dos outros significantes sobre a juventude, afetando assim os próprios jovens. (2) A influência dos outros significantes, afetam os níveis de aspiração educacional e profissional da juventude; (3) e os níveis de aspiração por sua vez vão afetar níveis subsequentes de realização educacional. Sewell *et al* (*op. cit.*) unem aspectos macro e aspectos micro. O modelo de Sewell *et al* (*op. cit.*) é composto por oito variáveis, exemplificadas pela figura a seguir:

**Figura 1 – Modelo psicossocial Sócio-Psicológico**



Fonte: Sewell, Haller e Ohlendorf (1970)

37

Jesus (2006) explica de maneira mais clara o modelo acima. As variáveis causais, capazes de interferirem no futuro dos indivíduos são socioeconômicas, demográficas e/ou psicossociais. Segundo Jesus:

(...) tanto as expectativas dos pais, quanto a escolaridade deles, são variáveis importantes para explicar o acesso diferenciado dos indivíduos à educação e/ou ocupação. Além de ressaltar a importância das expectativas dos outros significantes, aqui entendidos como os pais e professores, para a formação das aspirações individuais, Sewell *et al* (1970) destacam também os planos educacionais de amigos e de grupos de referência têm na construção das perspectivas individuais. (JESUS, 2006, p. 58)

## 2.1 Estratificações Sociais na América Latina e Brasil

No artigo “*Intergenerational Mobility and Inequality: The Latin American Case*”, Florencia Torche (2014) discute as razões pelas quais os países da América Latina têm elevada desigualdade social. A autora argumenta que as grandes

disparidades socioeconômicas afetam, sobretudo, os mais pobres e por isso resultam em uma mobilidade mais fraca, beneficiando as famílias mais favorecidas na corrida pelo sucesso econômico. Os estudos de mobilidade social surgiram na América Latina na década de 60 e eles foram realizados em alguns países do continente como Brasil, Chile, Argentina e México. Esses primeiros pesquisadores usaram dois tipos de abordagens: a análise tubular com amplas categorias profissionais e a análise formulada por Blau e Duncan (1967).

Sobre a definição, mensuração e problemas no dado de análise da mobilidade na América Latina, Torche (*op. cit.*) diz que o estudo de mobilidade intergeracional é de interesse entre os pesquisadores, pois se pode obter informações sobre a abertura social ou também de desigualdade de oportunidades. A autora mostra que o único país que não teve grandes problemas em relação aos dados sobre mobilidade foi o Brasil. O Brasil realizou o seu primeiro estudo em âmbito nacional em 1973, pois os pesquisadores que estudaram nos Estados Unidos fizeram pressão para colocar o módulo de mobilidade na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Torche (*op. cit.*) divide os estudos de Mobilidade na América Latina em dois momentos: o primeiro que vai dos anos 60 até os anos 70. O segundo entre os anos 90 e 2000.

As rápidas mudanças sociais ocorridas nesse período, como a forte urbanização, queda da taxa de fecundidade e rápida industrialização forneceram oportunidades de ascensão para os menos favorecidos. A autora cita como exemplo um estudo realizado por Germani<sup>13</sup> (1963), que mostrou grandes fluxos de mobilidade ascendente diante do dinamismo da economia portenha. A autora mostra a importância da pesquisa realizada por José Pastore. A principal descoberta foi o alto nível de mobilidade ascendente que foi propiciada pela urbanização e processos de industrialização que mudaram radicalmente a estrutura de classe em uma única geração. A transformação foi marcante: cerca de 70% dos homens adultos, em 1973, tem origem em classes rurais, mas apenas 30% deles tinham ocupações rurais.

A segunda fase dos estudos de mobilidade social na América Latina e Brasil preocupou-se com a desigualdade de oportunidades e incluíram países como Brasil, Chile, Argentina e México. Assim como na primeira geração, a segunda replicou questões e metodologias que foram desenvolvidas com o avanço industrial. Mas nessa

---

<sup>13</sup> Germani G. 1963. La movilidad social en la Argentina. In *Movilidad Social en la Sociedad Industrial*, ed. SM Lipset, R Bendix, pp. 317–65. Buenos Aires, Argent.: EUDEBA

nova etapa houve contribuições de sociólogos e economistas. Os sociólogos focaram na análise de mobilidade de classe que se deslocam *ad hoc* para classificações internacionais de classe comparáveis. Em termos metodológicos essa segunda geração utilizou de modelos de *log-lineares*, tentando verificar como a mobilidade absoluta flui usando razões de chance.

Focando nos estudos realizados no Brasil, José Pastore e Nelson do Valle Silva (2000) no livro “*Mobilidade Social no Brasil*” dedicam um dos capítulos para tratar da Mobilidade Intergeracional. Os autores utilizam a PNAD de 1996 para mostrarem como se dá a mobilidade intergeracional no país. Mostram como o peso da herança social afeta 36,8% dos indivíduos, que se mantêm na mesma ocupação de seus pais, ao passo que 63,2% dos indivíduos são móveis, ou seja, têm ocupações diferentes da dos pais. Isso mostra que há grande mobilidade social na sociedade brasileira. Os autores mostram uma pesquisa comparativa de Heath<sup>14</sup> em 19 países sobre mobilidade, que confirma que no Brasil há grande volume de mobilidade social em comparação com o cenário internacional. Isso ocorre devido às mudanças ocorridas como a industrialização, a intensa migração do campo para a cidade, a queda na taxa de natalidade, entre outras ao longo do século XX.

Apresentando alguns resultados da mobilidade social a partir dos dados de 1996, os dados mostram que 61% dos filhos de trabalhadores rurais estão ocupando posições superiores às dos seus pais. E quase 40% chegaram a estratos sociais mais elevados que os dos pais, atingindo grupos de trabalhadores qualificados e semiquualificados (PASTORE E VALLE SILVA, 2000).

Os autores destacam que essa mobilidade não só ocorre entre os trabalhadores rurais. Os resultados mostram que dois terços dos filhos dos trabalhadores urbanos não qualificados e conseguiram atingir posições superiores. E a elite? Os dados mostram que quase um terço dos filhos dos profissionais de nível superior e grandes empresários mantêm a mesma posição social.

Os indivíduos que estão no estrato baixo-inferior, são em sua maioria de trabalhadores rurais. Os sociólogos mostram que mais de 90% tem origem no mesmo estrato, ou seja, há uma grande imobilidade nesse grupo.

Com isso, conclui-se que a composição dos estratos mais altos é bastante heterogênea e os pesquisadores mostram que apenas 9,5% e 18,4% dos estratos médio-

---

<sup>14</sup> HEATH, A. (1981) *Social Mobility*, Glasgow: Fontana Paperback.

superior e alto são recrutados dentro desses estratos. Com isso, a ideia de que a “elite” brasileira faz sua autorreprodução é um mito. Parte desse fenômeno, segundo os autores, está ligado ao tamanho relativo dos grupos de origem e de destino: “quando o grupo de origem é numericamente grande e o estrato de destino é relativamente pequeno, a participação do estrato de origem na composição de estrato de destino é substancial, mesmo quando as possibilidades destas transições são pequenas” (PASTORE E VALE, 2000, p.55)

Nos outros estratos há maior chance dos filhos ocuparem posições superiores do que seus pais. Com isso, a maior mobilidade social ocorre na cidade em comparação ao campo. (PASTORE e VALLE. 2000)

## ***2.2. Escola, professores, família, amigos e as aspirações: estudos teóricos e empíricos.***

Nesta seção revisam-se estudos que abordam como a escola, professores, família e amigos influenciam na construção das aspirações educacionais e ocupacionais futuras. O tema sobre “perspectiva de futuro” ou aspirações, segundo Oliveira e Saldanha (2010) é melhor aplicado para estudantes que estão concluindo o ensino médio, pois é nesta fase que os estudantes enfrentam nova realidade, criam novas responsabilidades e, conseqüentemente, é nesse momento que escolhem as suas carreiras. As autoras utilizam o estudo de Neiva-Silva<sup>15</sup> (2003), no qual as aspirações, expectativas e projetos de vida são conceitos científicos entendidos como crenças do indivíduo em realizar algo no futuro.

No artigo *Origens e destinos sociais: pode a escola quebrar essa ligação?*, Vilela e Collares (2009) discutem como se criou toda uma verdade sobre o papel determinante da escola como principal mecanismo para a diminuição das desigualdades sociais, tornando-a o foco de investimentos governamentais para esse fim. Elas recorrem a duas teorias (teorias da modernização e teorias da reprodução social) para tentar explicar como a escola pode influenciar nesse combate às desigualdades sociais ou como ela ajuda na manutenção da reprodução social.

---

<sup>15</sup> Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: Um estudo autofotográfico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.



As teorias da modernização surgiram com o desenvolvimento industrial das sociedades e, segundo essas teorias, o desenvolvimento econômico foi fruto dessa forte industrialização e, conseqüentemente, levaria a queda das desigualdades e de uma distribuição mais igualitária dos benefícios trazidos pelo progresso (Vilela e Collares, 2009).

As autoras ao referirem-se à visão funcionalista da sociedade, a qual elas chamam de “paradigma funcionalista”. De acordo com esse paradigma há na sociedade uma distinção de tarefas ou de posições que são mais ou menos essenciais para o funcionamento da sociedade. Além disso, há também uma disponibilidade desigual de pessoas com capacidades, habilidades ou talento que podem ocupar determinadas posições na sociedade. Quanto mais importante a função dessa atividade e maior escassez de indivíduos aptos para realizar essa função, maior serão os benefícios recebidos por esse sujeito.

Teóricos da modernização como Davis e Moore (1945) afirmam que todo esse processo de industrialização da sociedade levaria a democratização do ensino e à igualdade. Segundo as autoras, surge a ideia do mérito, pois todos estariam em igualdade de oportunidades no ensino universal. Utilizando de Parsons, Treiman, Levy e Davis e Moore ao abordar esse papel da educação como elemento igualitário, elas mostram que essa perspectiva é relacionada a uma parte da ideologia liberal, pois transfere a responsabilidade do sucesso do Estado para o indivíduo. Segundo Vilela e Collares:

Nela, a educação formal, dentro da instituição escolar, é um elemento essencial: em primeiro lugar sendo racionalizada e homogeneizada esta ajudaria na criação de uma sociedade de oportunidades iguais, onde o esforço e a competência – e não o *background* familiar determinariam o status da pessoa e essas seriam avaliados por critérios similares para todos; em segundo lugar, porque é na escola que se ensinam as normas e as habilidades requeridas a cada momento para a sociedade em transformação, e, portanto, necessárias para a adaptação e o sucesso dos indivíduos nessa sociedade. (VILELA e COLLARES, 2009: p. 67)

Vilela e Collares (2009) argumentam que a escola tem o papel na perspectiva funcionalista de filtrar talentos como também é um instrumento que produz um conhecimento necessário para o desenvolvimento tecnológico e científico. Com isso, a educação se torna um investimento, pois aumenta as habilidades, o conhecimento e, conseqüentemente, as chances do indivíduo ter alguma recompensa no futuro, como um bom emprego.

Na contramão dessa teoria meritocrática e da visão funcionalista da educação há correntes teóricas como, teorias do conflito, do credencialismo, do capital social, do capital cultural que nos anos 70 ganharam força por criticar essas teorias.

Há duas abordagens fundamentais que criticam esse viés meritocrático e funcionalista que se enquadram dentro das teorias da reprodução social, por exemplo, as teorias de capital social (Bourdieu (2007), Granovatter (1973e 1995), Coleman (1988, 1990, 1977 e 1979); Portes e Bach (1985) ) e as de capital cultural (Bourdieu, Bourdieu e Passeron 1975). Para Vilela e Collares :

O pensamento central dessas duas teorias é que a origem socioeconômica, a educação e a ocupação dos pais, bem como raça ou cor a religião, etnia, as redes sociais, entre outras variáveis que dividem a sociedade em estratos ou grupos desiguais, são fatores que influenciam na probabilidade de os indivíduos alcançarem prestígio, poder e riqueza na sociedade moderna. (VILELA e COLLARES, 2009, p. 72)

Partindo dessa visão, a educação perde a força substantiva que o paradigma funcionalista assume como condicionante de mobilidade social. Seriam através das escolas que os mecanismos em que qualquer das classes dominantes perpetuariam as diferenças sociais através do capital cultural e social.

Utilizando do conceito de Bourdieu e Passeron (1975 e também Bourdieu, 2007), o capital cultural seria determinante para o sucesso escolar do indivíduo, pois, a ação escolar está ligada a esse capital cultural herdado da família. Para Bourdieu (1975), as escolas transmitem o conhecimento detido por alunos de capital cultural mais elevado. Se a família não possui os atributos exigidos pelas escolas, esses jovens (com capital cultural menor) têm menos chances de saírem bem no ambiente escolar e, conseqüentemente, de conseguirem um bom emprego. Com isso, o *background* familiar se torna também importante para a mobilidade social dos sujeitos. Ainda usando conceitos do sociólogo francês, o capital<sup>16</sup> social também é significativo para a mobilidade social, uma vez que essas pessoas dotadas de redes de relacionamentos, redes essas que são produzidas e mantidas pelos indivíduos são importantes para a sua ascensão social, pois possibilitam os indivíduos a transitarem por vários grupos e com isso serem beneficiados.

As teorias de reprodução social apresentam uma sociedade dividida em grupos que lutam para ocupar posições de prestígio e poder. Essas teorias mostram o quanto é

---

<sup>16</sup> Para Bourdieu capital social seria a soma de recursos concretos ou não que se agrega a um indivíduo ou grupo em virtude do acesso de uma rede segura de relações, mais ou menos institucionalizadas com aspectos familiares e de reconhecimento.

precária a ligação em que a reforma educacional poderia criar oportunidades iguais. A escola seria um lugar que atenderia as necessidades das classes dominantes, pois, “ao produzir uma força de trabalho qualificada e disciplinada e também por exercerem o papel de mecanismo de controle social nos interesses de uma estabilidade política e da reprodução de estrutura de classes existentes” (VILELA e COLLARES, p. 74, 2009).

Um estudo empírico que avalia os desempenhos dos alunos nas escolas é um texto de James S. Coleman (ano) sobre “Desempenho nas escolas públicas” publicado no livro *Pesquisa em eficácia escolar – origens e trajetórias* (2008).

Coleman (2008) afirma que as escolas têm muitas responsabilidades, como transmitir certas habilidades intelectuais, ensinar a ler, escrever a calcular entre outros. E esse estudo tem por objetivo analisar como as escolas desempenham a tarefa de criar oportunidades educacionais. Para tentar verificar isso testes padronizados foram aplicados a estudantes da 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> séries.

O que faz uma escola ter um resultado X em determinada categoria e outra escola ter um desempenho X+1? Coleman (*op. cit.*) relaciona fatores socioeconômicos que possuem relação com o desempenho acadêmico, porém quando se controla esses fatores estatisticamente o que se percebe é que as diferenças entre as escolas são responsáveis por só uma pequena fração de diferenças no desempenho dos alunos. Ou seja, a escola por si só não tem grande relação com o desempenho do estudante, a não ser nesses casos apontados pelo autor, a escola realmente afeta alunos de minorias étnicas e raciais. Como no exemplo citado por Coleman (*op. cit.*) 20% do desempenho dos negros do sul dos Estados Unidos está associado à escola, ao passo que somente 10% do desempenho dos alunos branco do sul são ligados à escola.

Já no Brasil, o artigo “*A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar*” de Maria Tereza Gonzaga Alves e Creso Franco (2008) mostra que a escola tem um papel importante diferentemente do que foi concluído por Coleman. A fonte de dados utilizados pelos autores foram as mais diversas possíveis como Pnad, o censo escolar, o Saeb, Pisa e outros dados. Os primeiros estudos sobre a eficácia das escolas no Brasil surgiram nos anos 90 e foram de grande importância, porque apresentaram novas metodologias de análise estatística aplicadas a dados educacionais como teoria de resposta ao item, técnicas de equalização de escalas para comparação temporal e espacial, modelos hierárquicos de regressão. Os autores mostram que há bastante variação entre as escolas brasileiras e que a variação entre os alunos é maior ainda. O Sistema educacional é

muito segmentado. Eles apresentam o trabalho pioneiro de Fletcher (1997) com dados do SAEB (1995). Este estudo revelou que, após o controle do nível socioeconômico dos alunos, a proporção da variação dos resultados dos alunos da 8ª série em matemática que pode ser atribuída à variação entre as escolas é de 14% (grau de heterogeneidade média das escolas). Outros estudos mostram isso (com variações de 12 a 25%) e demonstram que a escola frequentada pode fazer diferença na vida do aluno.

As instalações e os currículos têm pouca relação com o desempenho dos alunos, mas os brancos são os menos afetados por essas variações. Já quando se avalia a qualidade dos professores, se tem uma relação mais forte sobre o desempenho dos alunos e essa interferência vai aumentando na medida em que se aumentam as séries. Segundo Coleman, o desempenho dos alunos de minoria raciais é mais afetado pelo nível do professor em relação aos alunos de uma maioria.

Outro estudo sobre aspirações educacionais e ocupacionais envolvendo a educação é o trabalho de Juniarto Rojo Prasetyo (2005), da Universidade de Petersburgo. O autor faz seu estudo usando o modelo de Weidman (1989)<sup>17</sup>. Nesse estudo Prasetyo (*op. cit.*) quer verificar as diferenças de aspirações educacionais e as diferenças de aspirações ocupacionais entre carreira pública e privada de calouros de quatro universidades na Indonésia. O pesquisador faz uma correlação entre quatro variáveis independentes: característica do aluno, a socialização dos pais, os outros significantes (pais, professores e amigos) e experiências do colegiado e quatro variáveis dependentes: as aspirações educacionais, se o aluno espera seguir numa carreira trabalhando para o governo, se ele espera trabalhar numa empresa privada e por fim a aspiração de carreira.

O autor mostra como o estudo de aspirações educacionais perpassa a classe social (Armstrong, Howe & Weaver, 1977), a teoria da mobilidade social (Sewell, 1970; e Saleh, 1986), a teoria de desenvolvimento de carreira (Holanda, 1973) e a teoria da motivação de aprendizagem (Dweck, 1986). Juniarto (*op. cit.*) mostra que, cada vez mais, a posição ocupacional é dependente da educação. Utilizando Kerbo (1991) Prasetyo (*op. cit.*) mostrou que os que fazem faculdade têm 49% de vantagem

---

<sup>17</sup> É um modelo no qual o autor incorporou os departamentos na discussão dos componentes dos contextos normativos e de processos de socialização em ambientes acadêmicos e como as instituições nas compreensões das diferenças dos mesmo ambientes acadêmicos que socializam os estudantes para suas normas e valores.

Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization: a conceptual approach. In *Higher education: handbook of theory and research*. Edited by Smart, John C. Vol. V, pp. 289 - 322. New York: Agathon Press.

ocupacional de empregabilidade em relação àqueles que não fazem. E os que apenas concluem o ensino médio têm entre 15 e 29% sobre aqueles que não concluem o segundo grau.

As aspirações educacionais estão relacionadas a uma série de fatores como: região, escolaridade dos pais, ocupação dos pais, religião, língua de origem, tipo de escola, idade, repetição de séries, ordem de nascimento<sup>18</sup>, encorajamento dos pais, os planos dos amigos e capacidade do estudante (Mani , 1983).

Outro estudo importante que aborda a questão escolar e das desigualdades é a pesquisa de Christopher Jencks (2008). O autor atento para os efeitos do *background* econômico mostra que há uma correlação de 0,50 entre o aproveitamento acadêmico de uma criança branca e o status ocupacional do pai. Se for combinado com a renda essa correlação aumentaria para 0,55. O autor mostra que alunos de pais com sucesso econômico obtêm mais credenciais do que alunos com pais que não são bem-sucedidos. Primeiro, por conta do ambiente familiar propício à aquisição de habilidades intelectuais que facilitam o bom desempenho escolar. Segundo, por ser provável que eles tenham os genes que facilitam esse sucesso escolar. O terceiro ponto mostra que raramente eles precisam trabalhar e estudar. No quarto, eles percebem que devem ficar na escola mesmo quando não se tem uma aptidão acadêmica. Por fim, é mais provável que eles frequentem melhores escolas e isso os induz a irem para a faculdade ao invés de abandonarem os estudos (Jencks, *op. cit.*).

O autor mostra um estudo de Heyns<sup>19</sup> (1971) e demonstra que alunos ricos querem mais educação que os alunos menos favorecidos, mesmo quando se compara indivíduos com os mesmos conceitos e notas nos testes padronizados. “Isso é visível desde a 9ª série. A correlação entre *background* socioeconômico e aspirações da 9ª série é tão alto quanto a correlação entre *background* socioeconômico e eventual aproveitamento educacional” (JENCKS,2008, p.56). Como se daria essa relação entre aspirações educacionais e *background* socioeconômico?

Essas explicações alternativas que Jencks (2008) se propõe a fazer são baseadas no estudo de Sewell e outros autores<sup>20</sup> (1970). Uma primeira explicação dessa maior

---

<sup>18</sup> Ordem de nascimento significa a ordem que os filhos nasceram na família.

<sup>19</sup> HEYNS, B. Curriculum Assignment of Education Professionals in Instructionally Effective Schools: Ph.D. Dissertation, University of Chicago, 1971.

<sup>20</sup> SEWELL, W.;HALLER,A.; OHLENDORE,G. The Educational and Early Occupational Status attainment process: replication and revision. American Sociological Review, v. 35, Dec.1970.

aspiração de jovens de classe média em relação os de classe operária é a pressão vinda de casa. Essa pressão é maior dentro da classe média pela continuação dos estudos. Isso parece explicar a maior parte das diferenças entre as aspirações educacionais. Outro fator que ajuda a explicar esse fato é que os estudantes de classe média têm aspirações ocupacionais maiores que os de classe inferior. Nesse ponto, o autor faz um questionamento se não pode ser o inverso também se a alta aspiração ocupacional não levaria a uma alta aspiração educacional. Outra teoria que o Jencks (*op. cit.*) levanta é que os estudantes de classe operária têm aspirações mais baixas porque eles não acreditam que irão conseguir entrar na universidade. Ele mesmo questiona: o que faz um aluno da classe operária querer ingressar no ensino superior e outro não? “Resultados em testes padronizados são um fator e dinheiro é outro, mas muita coisa fica sem explicação. Dizer que aqueles que não querem ir à universidade estão ‘simplesmente sendo realistas’, na nossa compreensão não acrescenta nada” (JENCKS, 2008, p .57).

Jencks apresenta três conclusões:

A primeira, que origens econômicas exercem influência importante na quantidade de educação escolar que as pessoas recebem; a segunda, que a diferença entre alunos ricos e pobres é em parte questão de aptidão acadêmica e, em parte uma questão financeira; a terceira, que atitudes culturais, valores e gosto pela educação têm um papel ainda maior que aptidão e dinheiro. (JENCKS, 2008, p. )

Já no artigo “*Absurdly Ambitious? Teenagers’ Expectations for the Future and the Realities of Social Structure*”, os autores Bard *et al* (2008) mostram que os estudantes dos Estados Unidos analisados esperam ter melhores empregos e mais educação se comparados a estudantes de outras épocas nos Estados Unidos, embora os autores mostrem que os jovens não sabem o que fazer com essa ambição. O estudo também mostrou que os jovens de origem familiar mais elevada têm mais chances de realizar suas ambições que jovens de classes inferiores. Esse dado corrobora que as estruturas sociais ainda influenciam os jovens no desenvolvimento de seus sonhos.

Barbosa e Rendal (2004) destacam a importância das expectativas familiares para o desempenho escolar das crianças na escola. Quanto maior a expectativa dos pais e professores melhor é o desempenho escolar. Com o desenvolvimento dos estudos na área fica claro que fatores sócio-culturais, como educação dos pais, o capital social familiar e a estrutura familiar interferem no desempenho escolar. A pesquisa das autoras utilizou um *survey* de 24 escolas da rede pública (12 estaduais e 12 municipais) em Belo

Horizonte. Foram entrevistados pais, professores e diretores de 602 alunos (aos quais também foram aplicados os testes de matemática e linguagem desenvolvidos pela oficina da UNESCO/OREALC – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Oficina Regional para a América Latina) da quarta série do primeiro grau, com financiamento da Fundação Ford e da *Tinker Foundation*.

As regressões lineares utilizadas por Barbosa e Rendal (2004) não se mostram significativas para o sexo das crianças apesar de haver uma leve tendência das mães acreditarem mais nas meninas. As mães de crianças não brancas têm menores expectativas sobre suas filhas que as mães de crianças brancas.

As autoras concluem que as desigualdades sociais interferem nas trajetórias escolares. As expectativas familiares podem favorecer a reprodução dessas desigualdades, tendência tanto mais forte quanto mais baixa é a origem social do estudante.

Chung & Loeb (1996) mostram um efeito positivo entre o nível socioeconômico da carreira do pai com a aspiração de carreira do estudante. A pesquisa foi feita através de um questionário aplicado em alunos calouros de duas universidades públicas e duas universidades particulares na Indonésia. Ao todo foram aplicados 379 questionários. Os dados mostraram que, tanto para alunos das universidades públicas quanto para alunos das universidades particulares, houve uma correlação positiva entre a característica do aluno e as aspirações educacionais, sobretudo entre os alunos das universidades públicas. Entre os alunos das quatro universidades o nível socioeconômico dos pais se mostra positivamente correlacionado às aspirações educacionais e de carreira.

Shumba e Naong (2012) escreveram um artigo sobre a escolha de carreira e aspiração de estudantes sul-africanos. Foi usada uma amostra intencional de 133 estudantes que estavam ou no primeiro ou no segundo ano da universidade. Shumba e Naong (2012) mostram que o apoio dos pais encarregados da educação dos filhos tem papel significativo na formação da aspiração e também na escolha de carreira. O não apoio deles significaria um empecilho a mais de seguir a carreira que se sonha. Deng (2004) para além da influência dos pais mostra que os professores também ajudam na formação da autopercepção dos alunos e com isso na escolha de carreira.

Entre os estudos citados pelos autores sobre a influência na escolha de carreira com alunos do ensino médio da África do Sul (Dick and Rallis<sup>21</sup> 1991; Jawitz<sup>22</sup> *et al.* 2000; Mudhovozi and Chireshe<sup>23</sup> 2012; Southwick<sup>24</sup> 2000), merece particular atenção o de Ngesi<sup>25</sup> (2003). Ngesi mostra que estudantes de origens mais pobres tendem a evitar as carreiras que, a seu ver, necessitam de um longo período de dedicação e de financiamento.

Mudhovozi and Chireshe (2012) estudaram alunos que escolheram a carreira de psicólogo na África do Sul e descobriram que os estudantes situados em áreas rurais do país demoravam mais para a escolha e que eram principalmente influenciados pelos pais, professores e amigos.

Muthukrishna e Sokoya (2008) mostram a importância das mães na influência na hora de escolher a carreira, o estudo de Bojuwoye e Mbanjwa (2006) também identificou essa tendência da mãe ser mais importante que o pai. Essa diferença entre o pai e a mãe também será realizada nesta pesquisa.

Os resultados da pesquisa de Shumba e Naong (2012) confirmam a importância da família para o desenvolvimento das aspirações e a escolha de carreira. Também destacam a importância dos professores e pares. Ainda sobre os pais, o estudo confirma a maior influência das mães sobre o desenvolvimento das aspirações e escolha de carreira.

Destacando a influência dos professores Shumba e Naong (2012) confirmam os resultados apresentados por Denga (2004) que realizou um estudo na Nigéria, ponderando que existem estereótipos de gênero entre meninos e meninas do ensino fundamental que eles tendem a escolher carreiras tradicionais a cada gênero. Isso é resultado da influência dos professores que ao perceberem certas aptidões/habilidades dos alunos incentivam eles tomarem certas decisões de carreiras.

---

<sup>21</sup> Dick TP, Rallis SF 1991. Factors and influences of high school students' career choices. *Journal of Research in Mathematics Education*, 22: 281–292.

<sup>22</sup> Jawitz J, Case J, Tshabalala M 2000. Why not engineering? The process of career choice amongst South African female students. *International Journal of Engineering Education*, 16: 470–475

<sup>23</sup> Mudhovozi P, Chireshe C 2012. Socio-demographic factors influencing career decision-making among undergraduate psychology students in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 31(2): 167–176

<sup>24</sup> Southwick R 2000. NSF report warns of declining graduate enrollments in science. *The Chronicle of Higher Education*, 46(44): A28. Spade JZ 2001. Gender and education

<sup>25</sup> Ngesi MJ 2003. A Study of Systematic Processes Influencing Educational Change in a Sample of IsiZulu Medium Schools. PhD Thesis, Unpublished. University of Natal, Pietermaritzburg, South Africa



Sobre a influência dos amigos, Pereira e Garcia (2009) mostram como a amizade é importante no período do ensino médio. Segundo Magalhães *et al*<sup>26</sup> (1998) os amigos são pessoas da mesma idade e que estão passando por um mesmo momento e isso os coloca em posições de equidade que possibilitam a eles partilharem dúvidas, discussões sobre o futuro, carreiras, perspectivas profissionais e outros assuntos. O estudo de Pereira e Garcia não trata efetivamente sobre aspirações educacionais, mas está relacionado à perspectiva de futuro de jovens estudantes. O estudo foi realizado em três escolas públicas e três escolas particulares com alunos do segundo ano do ensino médio. Sobre a pretensão de carreira que pretendiam seguir, apenas duas respostas não eram relacionadas ao ensino superior (bombeiro e curso técnico). Os autores mostram que os amigos conversam sobre essa escolha profissional:

A escolha profissional também foi tema de conversa com amigos. A maioria dos participantes relatou comunicar-se com amigos sobre escolha profissional e considerou importante conversar sobre o tema com amigos. Apenas na escola pública, alguns alunos disseram não fazê-lo. Na escola particular, a maioria relatou falar com três ou mais amigos, enquanto na escola pública isto ocorria com um ou dois amigos. O principal motivo exposto para esse diálogo é facilitar a crítica sobre a própria escolha, seguido pela troca de informações sobre profissões, cursos e universidades. (PERREIRA & GARCIA, 2009, p.66)

49

O que mais chamou a atenção dos autores foi o fato dos alunos relatarem não influenciar em nada na escolha dos amigos:

A maioria relatou não influenciar a escolha dos amigos, porque a escolha é pessoal ou por preferir não opinar na escolha profissional dos amigos. Alguns desses alunos explicaram a ausência de influência segundo sua percepção através de duas justificativas: a individualidade da escolha e a preferência por não opinar na escolha profissional dos amigos. Vários, contudo, relataram que influenciam a escolha dos amigos, trocando informações sobre cursos e universidades ou ajudando os amigos a criticar sua escolha profissional. (PERREIRA & GARCIA, 2009, p.66)

Jesus (2006), citando Cheng e Starks<sup>27</sup> (2002), confirma que as aspirações educacionais e ocupacionais são importantes para explicar o processo de escolarização formal e a entrada no primeiro emprego. Por fim, Cheng e Starks (2002) mostram que

<sup>26</sup> Magalhães, M. O., Lassance, M. C. P. & Gomes, W. B. (1998). Escolha vocacional em adolescentes. In W. B. Gomes (Org.). *Fenomenologia e pesquisa psicológica* (pp. 161-195). Porto Alegre: Editora UFRGS.

<sup>27</sup> CHENG, Simon, STARKS, Brain. Racial Difference in the effects of significant others on educational expectations. *Sociology of Education*. V.75.4. P. 306-327, oct.,2002.

altas expectativas dos pais e professores não significam necessariamente uma grande influência no destino escolar. A partir dos dados do *National Longitudinal Educational Study* de 1990 eles mostram que mesmo que pais afro-americanos e hispânicos tivessem altas expectativas sobre seus filhos isso não se transformaria necessariamente em altas aspirações dos filhos. Além disso, ainda que pais brancos tenham pequenas expectativas sobre os filhos, as suas aspirações são maiores que as aspirações de filhos de não brancos.

Jesus (op. cit.) reconhece os esforços de Bourdieu e Goffman para analisar a sociedade à luz de aspectos micro e macro sociais. Porém, seus escritos são insuficientes para explicar um fenômeno multicausal que são as aspirações e as expectativas. Por isso, o “*Modelo de Wisconsin*” é de grande importância para esse tipo de estudo, pois conseguiu sistematizar diversos aspectos que conduzem à estratificação social, além de articular a Psicologia Social a aspectos macro e micro sociológicos.

### 3. HIPÓTESES, DESCRIÇÃO DOS DADOS, METODOLOGIA E TESTE DAS HIPÓTESES.

Este capítulo será dedicado à apresentação das hipóteses que foram derivadas das discussões teóricas dos capítulos um e dois e, além disso, serão apresentados os dados do universo pesquisado bem como a apresentação da metodologia utilizada.

Os dados foram coletados em três escolas da cidade de Pitangui-Minas Gerais. Todos os alunos receberam as orientações devidas, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido fornecido pelo pesquisador. As tabelas abaixo mostram o perfil dos pesquisados. Os dados foram coletados nas três escolas: uma particular, o Centro Educacional Professor Francisco Saldanha (CEPFS), uma escola pública de ensino regular, a Escola Estadual Monsenhor Arthur de Oliveira (EEMAO) e uma escola técnica, o Instituto Técnico de Agropecuária e Cooperativismo Antônio Luciano Pereira Filho (ITAC). As três turmas são do turno da manhã todas localizadas na cidade de Pitangui.

#### 3.1 Hipóteses

**Hipótese 1:** Quanto maior for o incentivo dos pais, professores e pares ao ensino superior, maior é a chance do aluno ter aspirações educacionais elevadas.

A hipótese é dividida em três categorias: Pais, Amigos e Professores. Para cada uma dessas categorias os alunos responderam com uma afirmativa, a qual eles deveriam escolher entre a) Concordo, b) nem concordo nem discordo e c) discordo. Esta hipótese tem por objetivo verificar a relação da percepção do incentivo dos outros significantes e como essas influenciam na aspiração educacional do aluno. Exemplo: Professores incentivam a entrar faculdade: 1 a 3, Professores acreditam que ter uma faculdade ajuda a conseguir melhores ocupações: 1 a 3, Professores acreditam que ensino superior melhora posição social: 1 a 3, Pai incentiva a fazer faculdade: 1 a 3, Mãe incentiva a fazer faculdade: 1 a 3, Mãe não se importa que faça ensino superior: 1 a 3, Pai não se

importa que faça ensino superior: 1 a 3, Pai sempre incentiva a ter diploma universitário: 1 a 3, Mãe sempre incentiva a ter diploma universitário: 1 a 3, Amigos incentivam a entrar na faculdade: 1 a 3, Amigos incentivam a ter diploma para conseguir trabalho melhor: 1 a 3, Amigos acreditam que ter diploma superior ajuda a melhorar vida financeira: 1 a 3. Sendo que 1 equivale a concordo 2- nem concordo, nem discordo e 3- discordo. Nessa variável construímos um índice no qual seis afirmações foram combinadas. Assim, temos a equação  $\sum_{i=1}^n \frac{D_{i,n}}{D_i}$ , sendo  $D_i$  igual a 1 (um) quando o

aluno está de acordo com a afirmação  $i$  (Meu pai ou responsável do sexo masculino me incentivou a estudar em uma universidade, Meu pai ou responsável do sexo masculino sempre me incentiva a ter um diploma universitário, Meu pai ou responsável do sexo masculino não se importa se eu faça ou não um curso superior, Minha mãe ou responsável do sexo feminino me incentivou a estudar em uma Universidade, Minha mãe ou responsável do sexo feminino sempre me incentiva a ter um diploma universitário, Minha mãe ou responsável do sexo feminino não se importa se eu curse ou não um ensino superior, Os meus professores do ensino médio me incentivam a entrar na universidade porque sabem da minha capacidade, Os meus professores do ensino médio acreditam que ter um diploma universitário é importante para que eu tenha um trabalho melhor, Meus professores do ensino médio acreditam que uma educação universitária irá melhorar minha vida financeira.); e 0 se o aluno não está de acordo com as afirmações  $i$ .  $\overline{D_i}$  é, portanto, o percentual de alunos na pesquisa que concordam com a afirmação  $i$ , índice de importância dada ao ensino superior variando entre 0 e 1. O objetivo desta hipótese é verificar se existe relação entre importância atribuída ao ensino superior e as aspirações educacionais.

**Hipótese 2:** A importância atribuída ao ensino superior pelo aluno aumenta as chances do aluno ter maiores aspirações educacionais.

Nesta variável construímos um índice no qual seis afirmações foram combinadas. Assim, temos a equação  $\sum_{i=1}^n \frac{D_{i,n}}{D_i}$ , sendo  $D_i$  igual a 1 (um) quando o aluno está de acordo com a afirmação  $i$  (O ensino superior é uma maneira para eu obter

credenciais, a fim de apoiar a minha carreira de futuro, O ensino superior é uma forma de obter uma posição mais elevada no mercado de trabalho, O ensino superior é uma maneira para eu conseguir habilidades que podem me ajudar a ganhar mais dinheiro, O ensino superior é uma forma de obter facilmente um emprego depois da formatura, Minha educação deve me ajudar a desenvolver a capacidade intelectual.); e 0 se o aluno não está de acordo com as afirmações  $i$ .  $\overline{Di}$  é, portanto, o percentual de alunos na pesquisa que concordam com a afirmação  $i$ , índice de importância dada ao ensino superior variando entre 0 e 1. O objetivo desta hipótese é verificar se existe relação entre importância atribuída ao ensino superior e as aspirações educacionais.

**Hipótese 3:** Alunos com menor renda familiar têm menor aspiração educacional.

A variável usada nesta hipótese é a variável renda familiar em salários mínimos. O objetivo desta hipótese é verificar se existe uma relação direta entre o aumento da renda e o aumento da aspiração educacional. A renda foi categorizada, por salários mínimos, sendo as categorias assim estabelecida. ( Entre zero e dois salários mínimos, entre dois e quatro salários mínimos, entre quatro e dez salários mínimos, entre dez e vinte salários mínimos e acima de vinte.)

**Hipótese 4:** Quanto menor for a percepção dos alunos sobre a confiança dos professores e pais sobre eles, menor será a probabilidade do estudante ter alta aspiração educacional.

As variáveis usadas nesta hipótese são duas perguntas escalonadas, as quais os alunos tiveram que atribuir um valor entre 0 e 7, em que 0 significa que eles acreditam em nada e 7 acreditam muito. Com estas variáveis queremos medir como a percepção das expectativas dos pais e dos professores em relação aos alunos podem interferir na aspiração educacional. Exemplo: Percepção da confiança dos professores: 0 a 7. Percepção da confiança dos pais: 0 a 7. Nesta variável construímos um índice no qual

seis afirmações foram combinadas. Assim temos a equação  $\sum_{i=1}^n \frac{D_i \cdot n}{D_i}$ , sendo  $D_i$  igual a 7 (sete) quando o aluno pensa que os pais e professores confiam muito no seu potencial e 1 (um) se o aluno pensa que os pais e professores confiam pouco no seu potencial  $i$ .  $\overline{D_i}$  é, portanto, o percentual de alunos na pesquisa que concordam com a afirmação  $i$ , índice de importância de confiança entre 0 e 1. O objetivo desta hipótese é verificar se existe relação entre importância atribuída ao ensino superior e as aspirações educacionais.

### 3.2 Metodologia

Nesta seção tratamos do caminho metodológico percorrido para chegarmos aos resultados da pesquisa.

Primeiramente, foi feita a aplicação de um questionário a fim de medir o perfil socioeconômico das famílias dos alunos e identificar quais seriam as aspirações educacionais desses jovens e como eles percebem as expectativas dos pais, amigos e dos professores, para assim verificarmos como essa percepção afeta a aspiração educacional dos alunos. O questionário foi elaborado usando o modelo de questionário feito por uma pesquisa de 1957, da Universidade de Wisconsin, chamado de *Questionnaire for High School Seniors (WLS)*, além disso, nos valem do questionário aplicado pelo Banco do Milênio e, também, utilizamos parte do questionário do pesquisador PRASETYO (2005), na pesquisa intitulada “*A study of educational and career aspirations of Semarang freshmen universities, Indonesia.*” Os questionários foram aplicados em todos os estudantes (que estavam presentes em sala de aula no dia da aplicação do teste) do terceiro ano do ensino médio do turno matutino, das três escolas anteriormente especificadas. A escolha por contemplar apenas as turmas do turno matutino é devida à escola técnica e à particular não possuírem outros períodos de funcionamento para o ensino médio. O ponto negativo dessa escolha é que a mudança de turno poderia dar novos elementos a respeito dos jovens, como por exemplo, traçar o perfil dos alunos que estudam à noite.

Esta amostra é uma amostra de conveniência. As escolas colaboradoras são de fácil acesso para o pesquisador.

Para a análise dos dados utilizamos a Regressão Logística Multinomial. Esta técnica de mensuração é utilizada com o objetivo de explicar o efeito das variáveis independentes sobre um número de categorias da variável dependente. Segundo Agresti & Finlay (2012), para variáveis respostas nominais - que são uma extensão do modelo de regressão logística binário - deve-se fornecer um modelo logístico usual para cada par de categorias de resposta. Este modelo, segundo os autores, utiliza ao mesmo tempo todos os pares de categorias especificando as chances do resultado em uma categoria ao invés de outra. Este modelo *logit*, para as variáveis respostas nominais, compara cada categoria com uma categoria de base. O modelo multinomial permite o cálculo das probabilidades mantendo os demais atributos dos alunos constantes. Com isso permite isolar o efeito da associação das hipóteses sobre as aspirações educacionais.

Esta pesquisa tem uma amostra por conveniência (não aleatória) e não tem por objetivo fazer referência a todo universo das escolas de Pitangui. Conforme mencionado, foi pesquisado todo o universo de três escolas. Segundo Agresti e Finlay (2012, p.30) “Os métodos estatísticos inferenciais usam a estatística amostral [baseada em amostras aleatórias] para fazer previsões sobre parâmetros da população.” Como o objetivo não foi fazer previsões para todo o universo de escolas do município de Pitangui, não cabe aqui falar em significância estatística dos dados.

### 3.3 Descrição da amostra

A seguir descreveremos a composição da amostra baseada na aplicação de 91 questionários

**Tabela 1: Porcentagem de homens e mulheres nas três escolas.**

Masculino	Feminino	%	
		Masculino	Feminino
47	44	51,65	48,35

Fonte: Questionários aplicados as escolas ITAC, CEPFS e EEMAO .

**Tabela 2: Distribuição relativa dos alunos por cor da pele/ raça nas três escolas.**

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
51 (56%)	16 (17,5%)	18 (19,8%)	5 (5,4%)	1 (1,1%)

Fonte: dados da pesquisa

Em relação à cor declarada pelos alunos, já poderemos perceber uma grande predominância daqueles que se declaram brancos. Nem mesmo somando as outras quatro opções de etnias conseguiríamos ultrapassar o número de brancos declarados.

**Tabela 3: Porcentagem dos alunos em cada escola.**

Itac	CEPFS	Eemao	%		
			<b>Itac</b>	<b>CEPFS</b>	<b>Eemao</b>
35	17	39	38,4%	18,6%	43%

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2013, o Brasil tem cerca de 80% de estudantes em escola pública, o número de estudantes das três escolas pesquisadas seguem o cenário nacional, cerca de 81,4% estão matriculados nas escolas públicas e 18,6% matriculados na escola particular.



**Tabela 4: Porcentagem da renda familiar dos alunos em salários mínimos**

Até 2	De 2 a 4	De 4 a 10	de 10 a 20	Acima de 20
26 (28,5%)	28 (30,7%)	23 (25,2%)	10 (10,9%)	2 (2,2%)

Fonte: dados da pesquisa

A tabela 4 mostra que a renda familiar dos alunos, em sua maioria, está entre nenhuma renda e renda de até quatro salários mínimos, 59,2% dos casos. Há 2,2% de alunos que não responderam a questão.

**Tabela 5: Porcentagem do nível de escolaridade dos pais**

57

Classe de Alfabetização	Alfabetização de Adultos	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Pós
3 (3,3%)	0	21 (23%)	10 (10,9%)	10 (10,9%)	29 (31,8%)	6 (6,7%)	9 (9,9%)	2 (2,2%)
Não Respondeu: 1 (1,1%)								

**Escolaridade do pai ou responsável do sexo masculino**

Classe de alfabetização	Alfabetização de Adultos	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Pós
2 (2,1%)	1 (1,1%)	10 (10,9%)	7 (7,7%)	11 (12%)	29 (31,8%)	6 (6,7%)	15 (16,5%)	8 (8,8%)

Não Respondeu: 2 (2,2%)

**Escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino**

Fonte: dados da pesquisa

Podemos perceber pela tabela 5 que as mães e as responsáveis do sexo feminino têm maior nível educacional do que os pais ou responsáveis do sexo masculino. Somando aqueles que têm curso superior completo e pós temos o seguinte resultado: 25,3% para o sexo feminino contra 11,1% para o sexo masculino.

Sobre a ocupação dos pais ou responsáveis, as respostas dos alunos foram transformadas em uma escala construída por Valle Silva (2000). Segundo o autor, a construção da escala utilizou o seguinte critério empírico: o nível médio de educação e o nível médio de renda dos indivíduos no interior de cada posto ocupacional. A tabela abaixo ilustra essa escala:

**Tabela 6: Estratos ocupacionais e ocupações representativas**

<b>Estrato</b>	<b>Ocupações Representativas</b>
1 Baixo Inferior: trabalhadores rurais não qualificados	Produtores agropecuários autônomos; outros trabalhadores na agropecuária; Pescadores.
2 Baixo Superior: trabalhadores urbanos não qualificados	Comerciantes por conta própria; Vigias; serventes; trabalhadores braçais sem especificação; vendedores ambulantes; empregadas domésticas.
3 Médio Inferior: trabalhadores qualificados e semi-qualificados.	Motoristas; pedreiros; mecânicos de veículos; marceneiros; carpinteiros; pintores e caiadores; soldadores; eletricitas de instalações.
4 Médio Médio: trabalhadores não manuais, profissionais de nível baixo e pequenos proprietários	Pequenos proprietários na agricultura; administradores e gerentes na agropecuária; auxiliares administrativos e de escritório; reparadores de equipamentos; praticistas e viajantes comerciais; Praças das Forças Armadas.
5 Médio Superior: profissionais de nível médio e Médios Proprietários	Criadores de gado bovino; diretores, assessores e chefes no serviço público; administradores e gerentes na indústria e no comércio; chefes e encarregados de seção; representantes comerciais.
6 Alto: profissionais de nível superior e Grandes proprietários.	Empresários na Indústria; administradores e gerentes de empresas financeiras, imobiliárias e securitárias; engenheiros; médicos; contadores; professores de ensino superior; advogados; oficiais das Forças Armadas.

Fonte: Pastores; Valle e Silva (2000)

**Tabela 7: Aspiração Ocupacional dos alunos**

Estrato Ocupacional	Médio-Superior	Alto	Não sabe	Não Respondeu
	<b>5</b> <b>(5,5)</b>	<b>76</b> <b>(83,5%)</b>	<b>7</b> <b>(7,7)</b>	<b>3</b> <b>(3,3%)</b>

Fonte: dados da pesquisa

Pelos dados apresentados acima, percebemos que a grande maioria dos alunos (83,5%) aspira por ocupações que exigem nível superior.

**Tabela 8: Estrato ocupacional dos pais ou responsáveis do sexo masculino**

Baixo Inferior	Baixo-Superior	Médio-Inferior	Meio-médio	Médio-Superior	Alto	Outros	Não respondeu	Aposentado
<b>5</b> <b>(5,5%)</b>	5 (5,5%)	23 (25,3)	12 (13%)	16 (17,6%)	11 (12%)	3 (3,3%)	14 (15,4%)	2 (2,2%)

Fonte: dados da pesquisa

59

**Tabela 9: Estrato ocupacional das mães ou responsáveis do sexo feminino**

Baixo Inferior	Baixo-Superior	Médio-Inferior	Meio-médio	Médio-Superior	Alto	Outros	Não respondeu	Aposentado
<b>4</b> <b>(4,4%)</b>	24 (26,4%)	6 (6,6%)	8 (8,8%)	14 (15,4%)	22 (24,1%)	0	12 (13,1%)	1 (1,1%)

Fonte: dados da pesquisa

Apesar das mães ou responsáveis do sexo feminino terem um número bem maior em ocupações do estrato alto, 12% a mais que os homens, elas também são a maioria em ocupações dos estratos mais baixos, pois exercem as profissões de donas de casa e faxineiras. Já os pais ou responsáveis do sexo masculino, na maioria das vezes, estão em ocupações em comércios ou são proprietários de pequenos ou médios estabelecimentos comerciais.

A título de ilustração, foi feita uma pergunta para verificar se os pais ou os responsáveis preferiam que o filho frequentasse a faculdade ou arrumasse um emprego ao final do terceiro ano do ensino médio. As respostas, em sua grande maioria, foram que, na visão dos alunos, os pais prefeririam que os seus filhos iniciassem uma faculdade. Abaixo temos algumas respostas dadas pelos alunos:

*“Sim. Pois querem meu sucesso garantido.”*

*“Preferem que eu inicie uma faculdade, pois dizem que não vão estar aqui para sempre e que conhecimento é a única coisa que ninguém toma, além de ajudar ter melhores condições.”*

*“faculdade porque acreditam em meu potencial, acreditam que com um nível superior completo será melhor para meu futuro financeiro e assim visam que eu tenha um futuro melhor do que eles.”*

*“Meus pais preferem que eu inicie uma faculdade, pois assim eu possuirei mais oportunidades, conseguindo um emprego melhor e conseqüentemente uma maior qualidade de vida. Diferentemente deles que estudaram somente até o ensino médio e por essa razão batalharam muito para conquistar tudo o que têm hoje.”*

*“Preferem que eu faça faculdade e trabalhe ao mesmo tempo. Porque assim vou estar estudando, me especializando no que eu quero e começando a ganhar o meu dinheiro e começar a ser independente.”*

Fonte: dados da pesquisa

As respostas dos alunos e alunas mostram como o ensino superior está associado à melhores oportunidades de salários no futuro e como consequência uma melhor vida. Cursar faculdade parece ser a única alternativa para se melhorar de vida.

### **3.4 Descrições dos dados por escola.**

A seguir, apresentamos uma tabela com os itens pesquisados.

Tabela 10: Dados por escola em escala e porcentagem

<b>ESCOLAS</b>	<b>ITAC (Média)</b>	<b>CEPFS (Média)</b>	<b>EEMAO (Média)</b>
<b>Sexo</b>	0.54	0.52	0.46
<b>Raça</b>	2.22	1.82	1.33
<b>Aspiração Educacional</b>	2.85	3	2.92
<b>Crença na Expectativa dos Professores</b>	4.79	5.76	5.34
<b>Conversas sobre o Ensino Superior e esclarecimento de dúvidas</b>	4.76	6.47	5
<b>Renda Familiar</b>	1.94	3.05	2.18
<b>Escolaridade Pai</b>	4.57	6.17	5.07
<b>Escolaridade Mãe</b>	5.6	6.88	5.70
<b>Estrato ocupacional Pai</b>	2.83	3.6	3
<b>Estrato ocupacional Mãe</b>	2.8	3.4	2.9
<b>Crença na Expectativa dos Pais</b>	6.2	6.8	6.3
<b>O ensino superior é uma maneira para eu obter credenciais, a fim de apoiar a minha carreira de futuro.</b>	1	1	0.92
<b>O ensino superior é uma forma de obter uma posição mais elevada no mercado de trabalho.</b>	0.97	1	0.94
<b>O ensino superior é uma forma de obter uma profissão de prestígio na sociedade.</b>	0.97	0.82	0.86
<b>O ensino superior é uma maneira para eu conseguir habilidades que podem me ajudar a ganhar mais dinheiro.</b>	0.88	0.76	0.89
<b>O ensino superior é uma forma de obter facilmente um emprego depois da formatura.</b>	0.6	0.41	0.78
<b>Minha educação deve me ajudar a desenvolver a capacidade intelectual.</b>	0.85	0.94	0.89
<b>Meus pais ficaram desapontados se eu não conseguir obter um diploma universitário.</b>	0.65	0.47	0.62
<b>Vou frequentar a universidade para fazer meus pais orgulhosos de mim.</b>	0.54	0.11	0.59
<b>Meus colegas me incentivam a entrar na faculdade.</b>	1.6	1.2	1.4
<b>Meus amigos acreditam que ter um diploma universitário é importante para eu conseguir um trabalho melhor.</b>	1.25	1.17	1.39
<b>Meus amigos acreditam que uma educação universitária vai melhorar minha vida financeira.</b>	1.28	1.29	1.31
<b>Os meus professores do ensino médio me incentivam a entrar na universidade porque sabem da minha capacidade.</b>	1.62	1.23	1.42
<b>Os meus professores do ensino médio acreditam que ter um diploma universitário é importante para que tenha um trabalho melhor.</b>	1.14	1.11	1.15
<b>Meus professores do ensino médio acreditam que uma educação universitária irá melhorar minha vida financeira.</b>	1.34	1.35	1.26
<b>Meu pai ou responsável do sexo masculino me incentivou a fazer uma universidade.</b>	1.37	1.05	1.26
<b>Meu pai ou responsável do sexo masculino sempre me incentiva a ter um diploma universitário.</b>	1.17	1.17	1.18
<b>Meu pai ou responsável do sexo masculino não se importa se eu faça ou não um ensino superior</b>	2.18	2.52	2.18
<b>Minha mãe ou responsável do sexo feminino me incentivou a fazer uma universidade.</b>	1.05	1	1.05
<b>Minha mãe ou responsável do sexo feminino sempre me incentiva a ter um diploma universitário.</b>	1.14	1	1.05
<b>Minha mãe ou responsável do sexo feminino não se importa se eu faça ou não um ensino superior</b>	2.45	2.82	2.28

Fonte: dados da pesquisa

Ao comparar as três escolas percebemos que há um número maior de meninos nas escolas ITAC E CEPFS (54% e 52% respectivamente) ao passo que na EEMAO há um número maior de meninas (54%).

Sobre a média da Raça/Cor tomamos como parâmetro: 1-Branco 2-Preto 3-Pardo 4-Amarelo/Indígena. Podemos perceber que a única escola em que os brancos não representam a maioria é no ITAC, mas também é interessante notar que na escola pública EEMAO houve uma média mais próxima de 1, ou seja, os alunos dessa escola se identificam mais com a cor branca do que a escola particular CEPFS, que teve uma média de 1.82.

Para o item renda, tomamos com parâmetro 1- Até dois salários mínimos 2- de dois a quatro salários mínimos 3- de quatro a dez salários mínimos 4-Acima de dez salários mínimos. Nas escolas que são públicas a média da renda familiar está entre até dois salários e quatro salários mínimos, ITAC (1.95) EEMAO (2.05), já a renda familiar dos alunos da escola particular está na faixa de quatro a dez salários mínimos (3.05). Sobre o estrato ocupacional dos pais dos alunos das três escolas temos um dado interessante, apesar das mães terem maior média escolaridade que os pais (5.6 6.88 e 5.70 ao passo que os pais 4.57, 6.17 e 5.07) os pais estão em estratos ocupacionais mais altos, uma hipótese para essa diferença é a grande quantidade de mães que se dedicam às atividades de casa.

Sobre a variável dependente, temos um cenário otimista, os estudantes das três escolas têm altas aspirações educacionais. As porcentagem ficaram parecidas, uma vez que a escola particular teve 100% das resposta na categoria aspirar concluir uma faculdade e/ou pós-graduação, enquanto que média das escolas públicas, ficaram próximas, na escola ITAC com a porcentagem de 95% foi de 2.85 e na EEMAO foi de 97,3%

As outras variáveis que serão descritas abaixo não têm relação com características familiares ou individuais, são variáveis que ajudaram a explicar as altas ou as baixas aspirações educacionais dos alunos. Estas variáveis são uma série de afirmações em que os alunos indicaram uma opinião sobre algumas afirmativas.

Há quatro tipos de afirmativas: 1) aquelas que mostram a percepção dos alunos sobre a confiança e o estímulo dos professores ao ensino superior, 2) aquelas que mostram a percepção dos alunos sobre a confiança ou estímulo dos amigos ao ensino superior, 3) aquelas que mostram a própria percepção dos alunos sobre o ensino superior e por fim 4) aquelas que mostram o papel da família nesse processo. Nas perguntas escalonadas os alunos tiveram que atribuir um número para uma pergunta, a escala era de 0 a 7 sendo que zero representava não acreditar em nada e sete acreditar muito. A escola particular (CEPFS) e a escola pública (EEMAO) apresentaram médias próximas (5.76 e 5.34), já a escola pública técnica (ITAC)

apresentou a média de (4.79) para a questão do estímulo dos professores. A outra pergunta escalonada, com o mesmo valor, queria saber se os professores conversam sobre o ensino superior em sala de aula esclarecendo possíveis dúvidas dos alunos. Dessa vez, os resultados não foram muito parecidos, na escola particular há mais conversa com os professores sobre o ensino superior (6.47) em comparação com as outras duas escolas públicas (4.76 e 5). Uma informação como essa pode suscitar a uma série de hipóteses. Podemos pensar que se há mais conversas com os alunos sobre o ensino superior na escola particular, os alunos dessa escola têm mais ambição em mente, ou também podemos pensar que por acreditarem mais nesses alunos, os professores dedicam parte do seu tempo para esse tipo de conversa. As outras perguntas sobre a percepção dos alunos, sobre os incentivos dos professores para entrar no ensino superior são divididas em de afirmativas que eles tiveram que escolher entre “Concordo Plenamente ou Discorda Plenamente e/ou nem Concordo nem Discorda. Sendo que nas perguntas em que só tem as opções Concordo Totalmente e Discordo totalmente, o 1 significa Concordo Totalmente e 0 Discorda Totalmente. Nas afirmativas com a opção Nem Concordo nem Discordo, a escala ficou assim definida: 1- Concordo 2- Nem Concordo bem Discordo e 3- Discordo. Vale lembrar que as afirmativas sobre a família seguem a mesma lógica. As afirmativas que se seguem mostram o seguinte resultado:

Os meus professores do ensino médio me incentivam a entrar na universidade porque sabem da minha capacidade.
--

Os meus professores do ensino médio acreditam que ter um diploma universitário é importante para que tenha um trabalho melhor.
--

Meus professores do ensino médio acreditam que uma educação universitária irá melhorar minha vida financeira.
---

Fonte: dados da pesquisa

Usando uma escala que varia entre um a três sendo que um significa concordo, dois nem concordo nem discordo e três discordo. As escolas apresentaram os seguintes resultados: na primeira afirmativa a escola particular (CEPFS) novamente apresentou uma média menor em relação às outras duas escolas (1.23) ao passo que a escola pública técnica (ITAC) apresentou

o valor 1.62 e a escola pública (EEMAO) o valor 1.42. Já na segunda afirmativa, temos as seguintes médias, em que escolas apresentaram cenários semelhantes (1.14 – ITAC, 1.11 – CEPFS e 1.15 - EEMAO). Na terceira afirmativa, também houve médias parecidas (1.34 – ITAC, 1.35 – CEPFS e 1.26 - EEMAO). Já as afirmativas sobre os amigos têm o seguinte resultado:

Meus colegas me incentivam a entrar na faculdade.	1.6 (ITAC)	1.2 (CEPFS)	1.4 (EEMAO)
Meus amigos acreditam que ter um diploma universitário é importante para eu conseguir um trabalho melhor.	1.25	1.17	1.39
Meus amigos acreditam que uma educação universitária vai melhorar minha vida financeira.	1.28	1.29	1.31

Fonte: dados da pesquisa

Somente em relação à primeira afirmativa é que podemos falar em uma diferença maior das médias, já que nas outras duas afirmativas as três escolas apresentaram resultados semelhantes. Sobre o papel da família na aspiração educacional temos esse resultado:

Meus pais ficarão desapontados se eu não conseguir obter um diploma universitário.	0.65 (ITAC)	0.47 (CEPFS)	0.62 (EEMAO)
--	----------------	-----------------	-----------------

Fonte: dados da pesquisa

Esta pergunta é uma pergunta de escolha forçada, em que o aluno teve que escolher entre concordo totalmente ou discordo totalmente. É interessante observar que as escolas públicas ficaram com a média mais próxima de 1, ou seja, a maioria desse alunos não acham que os pais ficaram desapontados ao passo que a escola particular apresentou um valor mais próximo de 0. As outras afirmativas relacionadas à questão familiar são:

Meu pai ou responsável do sexo masculino me incentivou a fazer uma universidade.
Meu pai ou responsável do sexo masculino sempre me incentiva a ter um diploma universitário.
Meu pai ou responsável do sexo masculino não se importa se eu faça ou não um ensino superior
Minha mãe ou responsável do sexo feminino me incentivou a fazer uma universidade.
Minha mãe ou responsável do sexo feminino sempre me incentiva a ter um diploma universitário.
Minha mãe ou responsável do sexo feminino não se importa se eu faça ou não um ensino superior



Fonte: dados da pesquisa

Primeiramente, a separação entre o pai ou responsável e a mãe ou a responsável serve para verificar qual dos dois tem maior peso de influência na aspiração educacional e também para não criar constrangimentos com aqueles alunos que perderam algum dos pais.

Nestas afirmativas a opção “Nem concordo nem discordo” é contemplada. Assim, com isso temos o seguinte resultado: na primeira afirmativa sobre o pai ou o responsável, as escolas (CEPFS) e (EEMAO) apresentaram resultado de quase 100%, ou seja, nessas duas escolas os alunos concordam que o pai ou responsável os incentiva a estudar em uma faculdade (1.05 e 1.06), ou seja, quanto mais próximo de um for o valor, mais os alunos e alunas concordam com a afirmativa. E quanto mais próximo de três mais os alunos e alunas discordam da afirmativa. Já a escola técnica (ITAC) apresentou um resultado diferente (1.37). Na segunda afirmativa, os resultados das três escolas foram praticamente idênticos em relação à média (1.17, 1.17 e 1.18) e, na terceira afirmativa, sobre o pai e o responsável, os resultados das escolas públicas foram idênticos (2.18 para ambas) e da escola particular (2.52), ou seja, as escolas públicas ficaram mais próximas da opção “nem concorda nem discorda” e a escola particular mais próxima da opção “discorda”.

65

---

Sobre as afirmativas em que os alunos julgam as expectativas das mães ou responsáveis, temos o seguinte cenário: os resultados da primeira afirmativa foram praticamente idênticos aos da escola particular, que teve uma média de (1), ou seja, todos os alunos concordam que mãe ou a responsável incentivam o acesso ao ensino superior, enquanto as outras escolas apresentaram resultados idênticos (1.05 para ambas). Na segunda afirmativa, a média das escolas foi 1.14, 1 e 1.05, resultados novamente semelhantes das três escolas; praticamente todos os alunos concordaram com essa afirmativa. Na terceira afirmativa, outra vez, a escola particular ficou mais próxima da média 3, que significa que os alunos discordam da afirmativa e as escolas públicas ficaram mais próximos da média 2, que significa que eles nem concordam ou nem discordam da afirmativa.

Por fim, no bloco família, a questão escalonada segue os mesmo parâmetros das outras escalas. Apresentamos o seguinte resultado: de novo, a escola particular apresentou uma média maior que as outras duas escolas (6.8), ao passo que as escolas públicas ficaram praticamente com a mesma média (6.2 e 6.3).

O outro bloco apresenta a percepção dos alunos sobre o ensino superior a as afirmativas são as seguintes.

O ensino superior é uma maneira para eu obter credenciais, a fim de apoiar a minha carreira de futuro.
O ensino superior é uma forma de obter uma posição mais elevada no mercado de trabalho.
O ensino superior é uma forma de obter uma profissão de prestígio na sociedade.
O ensino superior é uma maneira para eu conseguir habilidades que podem me ajudar a ganhar mais dinheiro.
O ensino superior é uma forma de obter facilmente um emprego depois da formatura.

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados destas afirmativas foram muitos semelhantes entre as escolas, lembrando que esse bloco era de escolha forçada entre “Concordo” e “Discordo”. Na primeira afirmativa, houve quase que uma média igual entre as três escolas. As escolas técnica (ITAC) e (CEPFS) tiveram a média 1, ou seja, todos concordam com a afirmativa, e (EEMAO) teve uma média de (0.92). Na segunda afirmativa, houve de novo uma semelhança entre as três escolas, a escola particular teve a média (1) que significa que todos concordam com a afirmativa, enquanto que as outras escolas tiveram a média (0.97 e 0.94). Na terceira afirmativa, as escolas particular e pública de ensino regular ficaram na mesma casa de decimais (0.82 e 0.80), já a técnica teve uma média muito próxima de 1 (0.97). Na quarta afirmativa, as médias das escolas públicas foram praticamente as mesmas (0.88 e 0.89). A quinta afirmativa revela dados interessantes à escola particular, em que CEPFS teve a média de (0.41), que significa que a maioria dos alunos discorda que o ensino superior seja uma forma de obter mais dinheiro; e a maioria dos pais desses alunos serem donos ou donas de comércios na cidade. As escolas públicas (ITAC e EEMAO) obtiveram uma média acima de 0.5 (0.6 e 0.78), que mostra que a maior parte dos alunos acredita que o ensino superior é uma maneira de obter mais dinheiro. Por fim, na afirmativa que relaciona emprego com diploma universitário, as escolas apresentaram médias semelhantes (0.85 0.95 e 0.89).

### 3.5 Teste das Hipóteses

**MODELO 1**

$$Pr (\text{Aspirações Educacionais}) = \alpha + \beta_1 + \beta_2 + \beta_3 + \beta_4$$

Onde:  $\beta_1$ = Hipótese 1  $\beta_2$ =Hipótese 2  $\beta_3$ = Hipótese 3  $\beta_4$ = Hipótese 4

**Tabela 11- Modelo MLogit- Razões de chance de aspirar concluir o ensino técnico e concluir o ensino superior/pós em relação a concluir o ensino médio.\***

	Técnico	Faculdade/Pós-Graduação
<b>Crença nas expectativas dos professores. ( Hipótese 4)</b>	1.396119	1.479089
<b>Crença na expectativa dos pais. (Hipótese 4)</b>	.0001516	.0159951
<b>Renda ( Hipótese 3)</b>	.0679742	.2752095
<b>Percepção do aluno sobre o Ensino Superior. ( Hipótese 2)</b>	.349116	.2424467
<b>Visão sobre o incentivo do professor (Hipótese 1)</b>	164.2012	48.38409
<b>Visão sobre o incentivo do Pais (Hipótese 1)</b>	.0083026	.5794854
<b>Visão sobre o incentivo dos amigos. (Hipótese 1)</b>	30.4928	16.45081

Fonte: dados da pesquisa

O modelo utilizado foi regressão logística multinomial, pois a variável dependente (Qual o grau máximo de aspiração educacional você deseja ter?) apresenta essa característica multinomial. No momento da regressão a alternativa concluir uma faculdade e uma pós-graduação foi combinada a concluir uma faculdade. Podemos perceber pelos dados apresentados que somente a crença na confiança dos pais não apresentou um valor significativo, somente 1,59%, na probabilidade de influenciar o aluno ou aluna em concluir uma faculdade e/ou pós, porém, a crença na expectativa do professor aumenta em 47% na probabilidade do aluno ou aluna em aspirar a conclusão do Ensino Superior/Pós. Sobre a Renda, ela interfere na chance de concluir o ensino superior é de 27% da chance de concluir

o ensino médio para cada aumento na renda. indivíduo aspirar ao conclusão do Ensino Superior/Pós. Já a crença do aluno aumenta em 24% na aspiração de chance de concluir o Ensino Superior/Pós. Sobre a visão do incentivo de pais, professores e amigos, elas exercem grande influência os valores são respectivamente 48,3% para os pais, 57% para os professores, e surpreendentes 165% para os amigos na probabilidade do aluno ou aluna aspirar em concluir a faculdade e/ou uma pós-graduação. Diferentemente de Jesus (2006), cujos resultados das aspirações entre negros e brancos foram diferentes, neste estudo, ao tentar rodar um segundo modelo, em que as variáveis sexo, cor/raça, escolaridade do pai e da mãe e o desempenho do aluno dentro da sala de aula, o resultado foi distinto em relação ao pesquisador. Com isso, essas variáveis não influenciam diretamente nas aspirações educacionais dos estudantes das três escolas, pois elas estão muito correlacionadas entre si, como podemos ver em alguns exemplos abaixo.

**Tabela 12- Relação entre Aspirações educacionais e a visão do rendimento do aluno.**

Aspirações	Entre os piores alunos.	Um pouco abaixo da média.	Na Média.	Um pouco acima da média.	Entre os melhores.	Total
<b>Ensino Médio</b>	0	0	2	0	0	2
<b>Técnico</b>	0	2	2	0	0	4
<b>Faculdade e/ou Pós</b>	1	3	29	32	19	84
<b>Total</b>	1	5	33	32	19	90

Fonte: dados da pesquisa

**Tabela 13- Relação de Aspirações Educacionais e Sexo**

Aspirações	Masculino	Feminino	Total
<b>Ensino Médio</b>	1	1	2
<b>Técnico</b>	1	3	4
<b>Faculdade/ Pós</b>	44	41	85

<b>Total</b>	47	44	91
--------------	----	----	----

Fonte: dados da pesquisa

**Tabela 14- Relação entre aspirações educacionais e Cor/Raça**

Aspirações	Branco	Preto	Pardo	Outras	Total
<b>Ensino Médio</b>	1	0	1	0	2
<b>Técnico</b>	1	2	0	1	4
<b>Faculdade e/ou Pós</b>	49	14	17	5	85
<b>Total</b>	51	16	18	6	91

Fonte: dados da pesquisa

Os gráficos a seguir ilustram melhor a influência de cada hipótese sobre a probabilidade da aspiração educacional. Nessa etapa foi feita uma estimativa gradual das hipóteses e os resultados mostram como a probabilidade de aspirar a conclusão de uma faculdade e/ou pós vai se modificando a partir da inclusão de cada uma das hipóteses testadas.

69

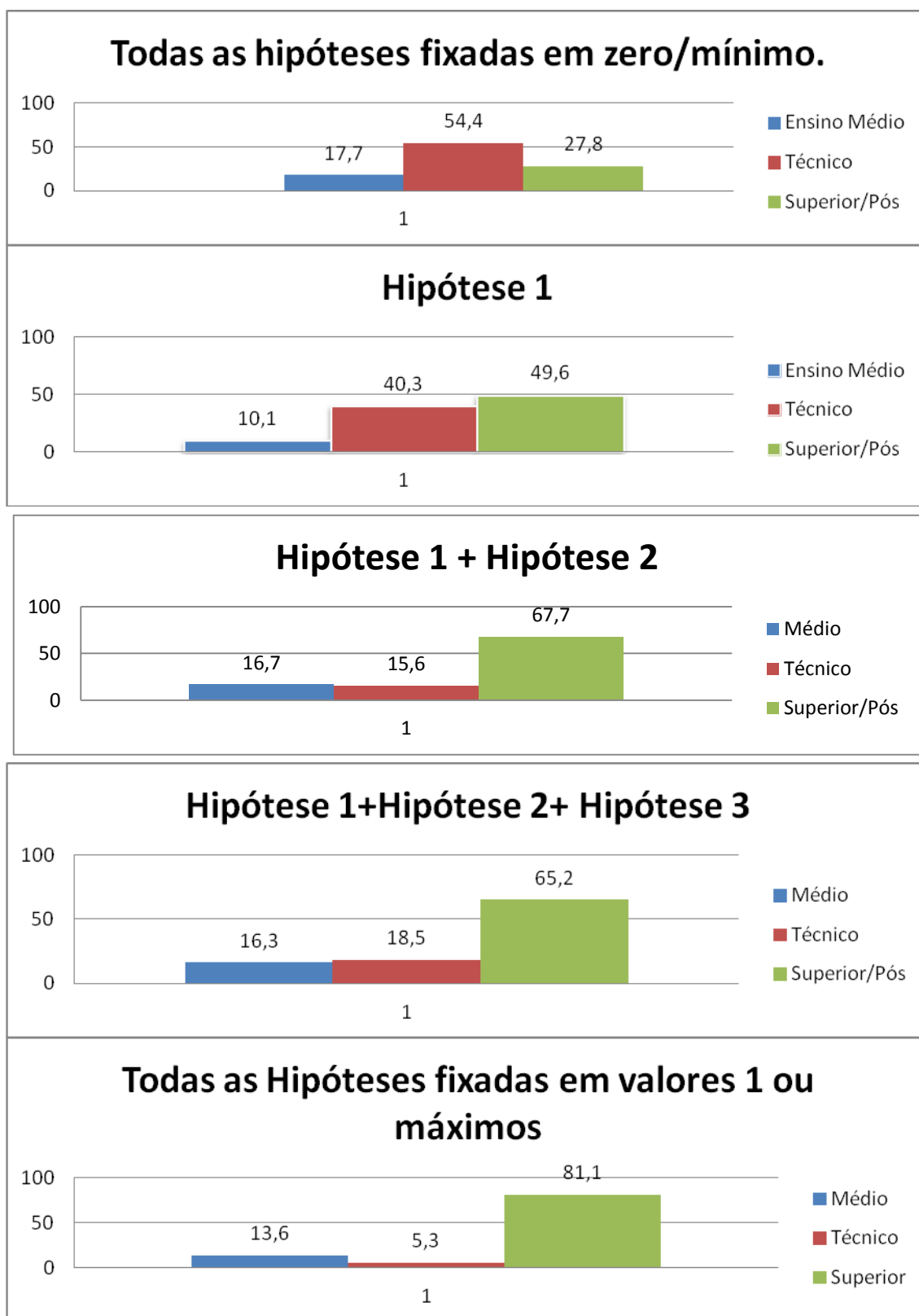
### 1. Gráficos – Evolução das aspirações educacionais de acordo com as quatro hipóteses.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Quanto maior for o incentivo dos pais, professores e pares ao ensino superior, maior é a chance do aluno ter aspirações educacionais elevadas. ( Hipótese um)

A importância atribuída ao ensino superior pelo aluno aumenta as chances do aluno ter maiores aspirações educacionais. (Hipótese dois)

Alunos com menor renda familiar têm menor aspiração educacional. (Hipótese três)

Quanto menor for a percepção dos alunos sobre a confiança dos professores e pais sobre eles, menor será a probabilidade do estudante ter alta aspiração educacional.(Hipótese quatro)



Fonte: dados da pesquisa

Diante dos resultados anteriores, podemos lançar mão de quatro hipóteses: 1) quanto maior for o incentivo dos pais, professores e pares ao ensino superior, maior é a chance do

aluno ter aspirações educacionais elevadas. 2) A importância atribuída ao ensino superior pelo aluno aumenta as chances do aluno ter maiores aspirações educacionais. 3) Alunos com menor renda familiar têm menor aspiração educacional, independentemente da escola. 4): Quanto menor for a percepção dos alunos sobre a confiança dos professores e pais sobre eles, menor será a probabilidade do estudante ter alta aspiração educacional.

Ao analisar os gráficos que mostram a evolução das hipóteses vemos que a percepção do incentivo de amigos, professores e pais ao ensino superior aumenta em 21,8% a probabilidade (Gráfico dois) de um indivíduo aspirar em concluir uma faculdade e/ou pós-graduação. Quando a percepção do estudante sobre o ensino superior é positiva há um aumento de 18,1% de chance desse mesmo indivíduo aspirar a conclusão de uma faculdade e/ou pós-graduação. Porém, quando é acrescida a renda máxima, as chances de o indivíduo aspirar concluir uma faculdade ou pós-graduação vão para 65,2%, ou seja, 2,5% a menos. É estranho a renda alta causar esse decréscimo, por isso, alternativas para verificar essa variação foram tentadas e a renda continuou tendo o mesmo tipo de comportamento, pois a grande maioria dos alunos que optaram pelas opções de concluir o Ensino Superior e/ou pós é pertencente a uma renda familiar de até quatro salários mínimos. Desse modo, a variável de aspiração educacional se manteve a mesma em distintos modelos de entrevista. E, por fim, quando é incluída a percepção da confiança dos pais e professores pelos alunos, há um aumento de 15,9%, e a razão de chance desse indivíduo aspirar a conclusão de uma faculdade e/ou pós chega a 81,1%, ou seja, há um aumento de 53,3% de razão de chance de um indivíduo aspirar a conclusão de uma faculdade e/ou pós-graduação se ele acha que seus pais, professores e amigos o apoiam e, com isso, cria grandes expectativas sobre si.

Os resultados mostram a força dos outros significantes sobre a aspiração dos indivíduos, confirmando o que autores como Sewell *et al* (1969-1970) destacaram em seus estudos e, além disso, vai de encontro ao que foi discutido por Bourdieu (2008 e 2013) e Goffman (1975) e também ao que foi apresentando por Jesus (2006) em sua dissertação de mestrado, ou seja, confirma que influência dos outros significantes afeta nas aspirações educacionais dos indivíduos, mostrando assim a importância dos critérios sociopsicológicos para uma análise mais fiel da realidade. Desse modo, diante da amostra analisada as hipóteses apresentadas não são rejeitadas, fazendo uma ponderação sobre a renda salarial que não se mostrou influente neste caso específico.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi verificar como as expectativas dos outros significantes poderiam afetar nas aspirações educacionais de jovens das três escolas escolhidas em Pitangui-Minas Gerais. Ao ver os dados gerais percebemos que a maioria de alunos deseja pelo menos concluir uma faculdade, mostrando assim que esses alunos têm aspirações otimistas. Nossos dados são interessantes porque mostraram como é importante considerar variáveis psicossociais como forma de análise dos dados, pois, como vimos, a percepção da crença dos outros significantes se mostra forte. Retomando Sewell *et al* (1969-1970) percebemos a grande contribuição de seus estudos ao propor um modelo que enfatizasse mais o micro social, pois assim aspectos da dinâmica social como a desigualdade, por exemplo, teriam uma explicação mais efetiva. Ao propor a inclusão de variáveis, como outros significantes, percebemos que grupos de referência, níveis de aspiração educacional, entre outros, influenciaram toda a Sociologia que estava preocupada com a mobilidade social dos indivíduos. Mas, diferentemente dos estudos de Sewell *et al* (1969-1970), variáveis como a ocupação dos pais e a escolaridade não surtiram influência nos resultados dos alunos das três escolas investigadas. Isso pode significar que a origem sociais está apresentando efeito menor nas aspirações para esses grupo estudado o que representa uma condição de maior justiça social.

Voltando a Jesus (2006), que utiliza o trabalho de Cheng e Stark (2002), a importância das aspirações educacionais e ocupacionais é essencial para explicar o final do processo da escolarização e a conquista do primeiro emprego. Sobre as aspirações ocupacionais desses jovens analisados, vimos que 83,5% aspiram ter um emprego em um estrato ocupacional alto. Com isso, podemos falar que esses alunos têm em mente pretensões de ocupações melhores, ou, pelo menos, no mesmo nível que seus pais. Os dados da pesquisa mostram que aquele indivíduo que tem o mínimo de confiança em relação às expectativas dos outros significantes, tem somente 27,8% de probabilidade de aspirar a conclusão de uma faculdade e/ou pós-graduação, ao passo que o indivíduo que está na outra extremidade tem 81,1% de probabilidade de aspirar a conclusão de uma faculdade e/ou pós- graduação. Este resultado de 27,8% é um resultado relativamente alto, ou seja, mais de um quinto da amostra, mesmo tendo baixas expectativas em relação aos outros significantes, desejam concluir uma faculdade e/ou pós-graduação.



Cabe aqui também destacar a importância de Bourdieu e Goffman para o debate sobre as aspirações e expectativas. Cada um, à sua maneira, articula aspectos macro sociais e micro sociais. Bourdieu (2007) mostra a importância do *Habitus* para a construção das aspirações e expectativas, mostrando que o *Habitus* na primeira vista parece ser individual, porém é um *Habitus* de classe que influenciaria no curso de ação, cálculos de probabilidade, tanto das aspirações quanto das expectativas.

As aspirações e as expectativas em Goffman, segundo Jesus (2006), são uma projeção de possibilidades de comportamento de acordo com seu conhecimento da situação e de eventos ocorridos anteriormente, tudo isso ocorre por meio da ação teatral, termo utilizado por Goffman (1975). Também cabe aqui mencionar o papel do estigma de Goffman (1978), em que a sociedade cria mecanismos para categorizar pessoas e, com isso, na trama social podem existir situações em que os sujeitos se encontrem fora da normalidade que foi estabelecida pela a sociedade.

Ao analisarmos os resultados, percebemos que mesmo aqueles que são pertencentes a uma classe mais baixa e até mesmo aqueles indivíduos que são estigmatizados em nossa sociedade têm em mente concluir uma faculdade e/ou pós-graduação.

Contudo, apesar da grande contribuição dos autores para esse debate foi necessária a construção de um modelo como o “Modelo de Wisconsin” para verificar, de fato, o efeito que as aspirações e as expectativas têm sobre os sujeitos.

Outro ponto que é preciso ser destacado é a do crescimento dos estudantes brasileiros no Ensino Superior, pois, como se pode ver na tabela que está no anexo 1, em 2003 eram 1.554.664 ( um milhão quinhentos e cinquenta e quatro mil seiscentos e sessenta e quatro) estudantes no Ensino Superior, ao passo que em 2013 este número cresceu para 2.742.950 ( dois milhões setecentos e quarenta e dois mil novecentos e cinquenta) estudantes matriculados no ensino superior, ou seja, um crescimento de aproximadamente 45%.. É oportuno fazer aqui uma observação sobre a necessidade de um estudo maior que foque nas influências dos programas sociais como a políticas de cotas: Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fies, uma vez que estes programas podem ter influenciado e influenciar as aspirações dos jovens, principalmente daqueles com renda salarial baixa.

Os resultados deste trabalho devem ser vistos como um mote para estudos futuros, pois, conforme dito anteriormente, a amostra foi uma amostra por conveniência, o que torna impossível falar em níveis de significância, já que não se seguiu um critério

de aleatoriedade de amostra. Os dados aqui detalhados servem para falar dos estudantes do terceiro ano de (2014) de três escolas específicas. Para um estudo mais aprofundado sobre o tema seria necessário que pesquisas como esta fossem aplicadas em universos maiores e que adotassem o critério de uma amostra aleatória, o que garantiria a generalização dos resultados. Além disso, é preciso que se criem questionários em que o foco seja exclusivamente para este fim. Como estamos falando de aspectos que são difíceis de serem objetivados como aspirações e expectativas seria plausíveis a conjugação de métodos quantitativos e qualitativo. A maioria dos estudos relacionados a esse tema estão relacionados a aspirações ocupacionais ao estudar aspirações educacionais governantes podem ter claro para qual caminho os jovens estudantes do ensino médio pretendem ir e assim formularem políticas públicas específicas seja criação de mais universidades e/ou cursos até mesmo aumentar a oferta de cursos técnicos. Nossa pretensão é, em síntese, que este estudo sirva de pontapé para futuras pesquisas, tanto para o avanço de nossas novas hipóteses quanto para jovens e corajosos novos pesquisadores da sociologia psicossocial.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRESTI, A. e FINLAY, B. **Métodos Estatísticos para Ciências Sociais**. Tradução: Lori Viali. 4. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ALVES, M.T.G e FRANO, C. “ A Pesquisa em Eficácia Escolar: Evidências sobre o efeitos das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel.;

BARBOSA, M. Ligia & RANDALL, Laura (2004): Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Cadernos do CRH**,v.17, p.289 - 309,.

BARD, BURGE E REYNOLDS. “ Absurdly Ambitious? Teenagers Expectations for the Futere and the Realities of Social Structure.” **Sociology Compass**, vol.2, issue 3, 2008.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 11. ed. Petrópolis: 2011.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ. R. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo. Olha d'água. 2013

BRASIL.INEP. **Censo da Educação Básica**,2013. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2014/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_edu\\_basica\\_022014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf)>

CARVALHO, Virginia. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos organizacionais. Florianópolis. VI Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad. Disponível em <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo\\_2010/2010\\_ENEO113.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2010/2010_ENEO113.pdf)>

Acessado em: 03- de fevereiro de 2015.

COLEMAN, James.“Desempenho nas escolas públicas” In: BROOKE, Nigel.; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

JENCKS, C.” Desigualdade no aproveitamento educacional” In: BROOKE, Nigel.; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JESUS; R.E. “ **O que ser aos trinta?**” **Aspirações educacionais de jovens negros e brancos na cidade de Belo Horizonte**. 129p Defesa de Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais.2006

PASTORE, Jose; SILVA, Nelson Valle da. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PEREIRA, F. N. & Garcia, **A Amizade e escolha profissional: um estudo com alunos de escolas particulares e públicas**. São João del Rey, 2009. Disponível em <[http://www.ufsj.edu.br/portalepositorio/File/revistalapip/volume4\\_n1/pereira\\_e\\_garcia.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portalepositorio/File/revistalapip/volume4_n1/pereira_e_garcia.pdf)>

PRASETYO, J.R. **A STUDY OF EDUCATIONAL AND CAREER ASPIRATIONS OF SEMARANG FRESHMEN UNIVERSITIES, INDONESIA**. University of Pittsburgh, 2005. Disponível em < <http://d-scholarship.pitt.edu/10246/1/Final-Juniarto.pdf>> Acessado em 31 de outubro de 2014.

OLIVEIRA, Isabel Cristina Vasconcelos de and SALDANHA, Ana Alayde Werba. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. 2010, vol.20, n.45, pp. 47-55.

SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

STONES, R. Habitus. In: SCOTT, J. **Sociologia: Conceitos-Chave**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. SHUMBA, A. and M. NAONG, 2012. **Factors influencing these jobs can be hard for students especially women as students' career choice and aspirations in South it is expected to require much mobility and travel**. Or it Africa, Journal of Social Science, 33(2): 169-178.

STAVENHAGEN, Rodolfo. "Estratificação social e estrutura de classes". In BERTELLI ET al. **Estrutura de classes e estratificação social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

SEWELL, W; HALLER, A; PORTES, A. The Educational and Early Occupational Status attainment process. **American Sociological Review**, vol 34, Dec. 1970..

SEWELL, W; HALLER, A; OHLENDRE, G. The Educational and Early Occupational Status attainment process: replication and revision. **American Sociological Review**, vol 35, Dec. 1970..

TORCHE, F. "*Intergenerational Mobility and Inequality: The Latin American Case*" IN: **Annual Review of Sociology Vol. 40: 619-642**. Disponível em < <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-071811-145521?journalCode=soc> > Acessado em 14 de agosto de 2014.

VILELA, E. M. ; COLLARES, A. C. . Origens e destinos sociais: pode a escola quebrar essa ligação?. **Teoria & Sociedade (UFMG)**, v. 17.2, p. 62-91, 2009.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. In: GERTH, Hans e MILLS, Wright (Org.). Max Weber - **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, p. 211-228.

## 6. ANEXOS

**Tabela 14- Evolução do Número de Ingressantes e concluintes em curso de graduação.**

<b>EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INGRESSANTES E CONCLUINTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>		
<b>Ano</b>	<b>Ingressantes</b>	<b>Concluintes</b>
2003	1.554.664	532.228
2004	1.646.414	633.363
2005	1.805.102	730.484
2006	1.965.314	762.633
2007	2.138.241	786.611
2008	2.336.899	870.386
2009	2.065.082	959.197
2010	2.182.229	973.839
2011	2.346.695	1.016.713
2012	2.747.089	1.050.413
2013	<b>2.742.950</b>	<b>991.010</b>
<i>Fonte: Censo da Educação Superior/Inep/MEC</i>		

**Anexo 2 - Termo de Consentimento livre e esclarecido.****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Programa de pós-graduação em Sociologia**

Eu, Sávio Nunes de Freitas responsável pela pesquisa, (“O sonho de uma Faculdade”). Como escola e família afetam as aspirações educacionais de jovens estudantes em três escolas diferentes na cidade de Pitangui.) estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo. Esta pesquisa pretende analisar quais fatores que fazer que uns alunos tenham mais aspirações de entrar em uma faculdade do que outros. Acreditamos que ela seja importante porque a partir dos dados obtidos poderemos melhorar alguns aspectos educacionais de nossa cidade. Para sua realização será feito o seguinte: a aplicação de um questionário com os alunos e alunas do terceiro ano de três escolas de Pitangui Minas Gerais. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos como medo de responder a alguma questão por vergonha. Os benefícios que esperamos como estudo são identificar porque alguns alunos e alunas tem mais aspirações educacionais do que outros. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita que será prestada. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (confidencialidade). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Autorização:

Eu, \_\_\_\_\_ após a leitura este documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos

objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados dos pesquisadores:

Sávio Nunes de Freitas

Rua Chiquinho Teodoro 167, centro. Pitangui-MG ou Rua Cesário Alvim 991/108

Padre Eustáquio Belo Horizonte-MG

(37) 99160589 ou savionf2@gmail.com

### Anexo 3 – Questionário Utilizado

Bom dia/ boa tarde/ boa noite! Meu nome é Sávio Nunes de Freitas, sou estudante na Universidade Federal de Minas Gerais e estou realizando um estudo para a pesquisa da minha dissertação de mestrado. Gostaria de ressaltar que é garantido total sigilo das informações coletadas e que todos os dados serão analisados mantendo o anonimato do respondente. **AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO**

1. Sexo  
 Homem  Mulher
2. Data de nascimento \_\_\_\_\_
3. Cor  
 Branco  Preto  Pardo  Amarelo  Indígena
4. Qual escola você estuda?
5. Qual é o grau máximo educacional que você aspira em ter?  
 Somente a conclusão do Ensino Médio  
 Concluir um curso técnico.  
 Concluir uma Faculdade  
 Concluir uma graduação e depois fazer uma pós-graduação.
6. Qual profissão você aspira em ter?
7. Você pretende morar fora de Pitangui?  sim  não
8. Numa escala de 0 a 7, sendo que 0 significa não acreditam nada e 7 que acreditam muito. Responda a questão seguinte

Você acha que os seus professores acreditam no seu potencial?

\_\_\_\_\_

Numa escala de 0 a 7, sendo que 0 não conversam e 7 conversam frequentemente. Responda a questão a seguir.



9. Os seus professores conversam sobre o ensino superior esclarecendo possíveis dúvidas dos alunos.

10. Em comparação com seus colegas de classe, em termos de notas que lugar você está nessa série?

- ( ) Entre os melhores alunos ( ) Um pouco abaixo da média dos alunos  
 ( ) Um pouco acima da média ( ) Entre os piores alunos  
 ( ) Na média dos outros alunos

11. Leia as afirmativas abaixo e marque: Concordo Plenamente ou Discordo Plenamente.

1.	O ensino superior é uma maneira para eu obter credenciais, a fim de apoiar a minha carreira no futuro.	Concordo Plenamente	Discordo Plenamente
2.	O ensino superior é uma forma de obter uma posição mais elevada no ambiente de trabalho		
3.	3. O ensino superior é uma forma de obter uma profissão de prestígio na sociedade.		
4.	O ensino superior é uma maneira para eu conseguir habilidades que podem me ajudar a ganhar mais dinheiro.		
5.	O ensino superior é uma forma de obter facilmente um emprego depois da formatura.		
6.	Minha educação deve me ajudar a desenvolver a capacidade intelectual.		

7.	Meus pais ficarão desapontados se eu não conseguir obter um diploma universitário.		
8.	Vou frequentar a universidade para fazer meus pais orgulhosos de mim.		

12. Leia as afirmativas abaixo e responda de acordo com sua opinião.

1.	Meus colegas me incentivam a entrar em uma universidade.	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
2.	Meus amigos acreditam que ter um diploma universitário é importante na para eu conseguir um trabalho melhor.			
3.	Meus amigos acreditam que uma educação universitária vai melhorar a minha vida financeira.			
4.	Os meus professores do ensino médio me incentivam a entrar na universidade porque sabem da minha capacidade			
5.	Os meus professores do ensino médio acreditam que ter um diploma universitário é importante para que eu tenha um trabalho melhor.			
6.	Meus professores do ensino médio acreditam que uma educação universitária			

	irá melhorar minha vida financeira			
--	--	--	--	--

13. Qual é a renda de sua família?

- Até dois salários mínimos ( Até 1448,00)
- De dois até quatro salários mínimos ( de 1449,00 até 2896,00)
- De quatro a dez salários mínimos ( de 2897,00 até 7240,00)
- De dez até vinte salários mínimos ( 7241,00 até 14448,00)
- Acima de vinte salários mínimos ( acima de 14480,00)

14. Qual é o nível de escolaridade do seu pai ou responsável do sexo masculino?

- Classe de alfabetização
- Alfabetização de adultos
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Médio incompleto
- Médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-Graduação

84

15. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe ou responsável do sexo feminino?

- Classe de alfabetização
- Alfabetização de adultos
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Médio Incompleto
- Médio completo
- Superior incompleto

( ) Superior completo

( ) Pós-Graduação

16. Qual é a ocupação do seu pai?

17. Qual é a ocupação de sua mãe?

18. Numa escala de 0 a 7, sendo que 0 não acreditam e 7 acreditam muito.

Responda a questão a seguir.

Você pensa que os seus pais acreditam no seu potencial em fazer um curso superior? \_\_\_\_\_

19. As frases abaixo se relacionam com o seu pai ou sua mãe marque o quadro em que você acha que mais se aproxima as atitudes deles.

		Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo
1.	Meu pai ou responsável do sexo masculino me incentivou a fazer uma universidade.			
2.	Meu pai ou responsável do sexo masculino sempre me incentiva a obter um diploma universitário.			
3.	Meu pai ou responsável do sexo masculino não se importa se eu faça ou não ensino superior.			
4.	Minha mãe ou responsável do sexo feminino incentiva a fazer uma universidade			
5.	Minha Mãe ou			

	responsável do sexo feminino sempre me incentiva a obter um diploma universitário.			
6.	Minha mãe ou responsável do sexo feminino não se importa se eu faça ou não ensino superior.			

20. Os seus pais/responsáveis esperam que você inicie uma faculdade ou arrume um emprego após formar no terceiro ano? Por quê?