

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

O Processo de Constituição de Aspirações  
Ocupacionais na Interface Educação/Trabalho.

Belo Horizonte  
2010

MARTA SANTOS SALES

## O Processo de Constituição de Aspirações Ocupacionais na Interface Educação/Trabalho.

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

Orientador: Prof ° Pós doc. Jorge Alexandre Barbosa Neves –  
Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas da Universidade  
Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte  
2010

**Dedico essa dissertação à minha mãe, Celeste, que sempre me incentivou e apoiou.**

**Agradeço a todos que fazem parte de minha vida, me dando força para seguir meus sonhos e ensinando a viver. A Deus, para o qual tudo é possível. Ao Gustavo por participar de cada detalhe desse estudo e de minha vida, trocando idéias e compartilhando todas as emoções. Ao meu pai por me orientar e ser um exemplo de competência. Aos meus irmãos por serem tudo, pai, mãe, amigos e irmãos. A todos os meus parentes e amigos que enchem a minha vida de amor, mas não caberiam nesses agradecimentos.**

## **AGRADECIMENTOS**

À FAPEMIG e à CAPES, pela concessão regular da bolsa de estudos durante o período do curso de mestrado.

Ao professor Jorge Alexandre Barbosa Neves, meu orientador, que me recebeu nessa instituição e me proporcionou os maiores aprendizados acadêmicos.

À banca examinadora, a professora Danielle Fernandes e Elaine Vilela, juntamente com meu orientador, que me deram grandes contribuições nesse estudo.

Aos meus professores da Universidade FUMEC, que me incentivaram a buscar essa realização, Carmem Schiffer, João Batista, Gerson Alves, Tadeu Sampaio e Walter Parreira.

Às instituições que me permitiram realizar coleta de dados, Fundação CDL-Pró Criança, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Colégio Silviano Brandão, Colégio São Pascoal e a Associação Profissionalizante do Menor (ASSPROM).

Aos sujeitos da pesquisa, que me proporcionaram o maior aprendizado nesse estudo.

Ao Centro de Estudo de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), por ceder a base de dados utilizada nessa pesquisa.

*...Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas, há também quem garanta que nem todas, só as de verão. No fundo, isto não tem muita importância. O que interessa mesmo não é a noite em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado...*

**William Shakespeare**

*O passado é sempre reconstruído da perspectiva do presente. Não há um fim nesse processo.*

**George Herbert Mead**

# SUMÁRIO

RESUMO.....	1
ABSTRACT.....	3
INTRODUÇÃO.....	5
I. INTERACIONISMO SIMBÓLICO.....	14
I.1. História.....	14
I.2. Socialização.....	18
I.3. A Constituição do <i>Self</i> .....	24
II. ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS.....	28
II.1. Gênero e Aspirações.....	30
II.2. Condição sócio-econômica e Aspirações.....	36
II.3. Trabalho na Adolescência e Aspirações.....	49
II.4. Raça e Aspirações.....	53
IV. METODOLOGIA.....	71
IV.1. Coleta de Dados.....	71
IV.1.1. Dados e método.....	71
IV.1.2. Amostra.....	73
IV.1.3. Procedimentos.....	79
IV.1.3.1. Entrevistas.....	79

IV.1.3.2. Procedimentos quantitativos.....	81
IV.1.4. Instrumentos.....	86
IV.2. Análise dos Dados.....	88
IV.2.1. Procedimentos de análise.....	88
V. RESULTADOS.....	90
V.1. Descrição dos dados.....	90
IV.1.1. Dados Qualitativos.....	90
IV.1.2. Dados Quantitativos.....	99
V.2. Expectativas dos pais.....	105
V.3. Aspirações ocupacionais.....	117
VI. CONCLUSÃO.....	125
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Diagrama: Modelo de Realização do Status de Blau-Duncan.....29

FIGURA 2 - Modelo de Aspirações e Expectativas.....125



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Expectativa dos pais: classe e a prática de trabalho na adolescência.....93

QUADRO 2 - Expectativa dos pais: gênero, classe e a prática de trabalho na adolescência.....94

QUADRO 3 - Aspirações ocupacionais: classe e a prática de trabalho na adolescência.....97

QUADRO 4 – Aspirações ocupacionais: gênero, classe e a prática de trabalho na adolescência.....98

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Casos (N) válidos; média, e desvio padrão.....	99
TABELA 2- Escola pública ou particular.....	100
TABELA 3 - Se tem algum trabalho remunerado.....	100
TABELA 4 - Tabela cruzada: se tem trabalho e o tipo de escola.....	100
TABELA 5 – Gênero.....	101
TABELA 6 - Tabela cruzada: se trabalha e gênero.....	101
TABELA 7- Cor.....	102
TABELA 8 - Tabela cruzada: se trabalha e cor.....	102
TABELA 9 - Nível educacional da mãe.....	103
TABELA 10 - Tabela cruzada: se trabalha e nível educacional da mãe .....	104
TABELA 11 - Nível educacional do pai ou responsável masculino.....	105
TABELA 12 - Tabela cruzada: se trabalho e nível educacional do pai ou responsável masculino.....	105
TABELA 13 - Modelo completo.....	121
TABELA 14 - Coeficientes de regressão.....	122
TABELA 15 - Comparação R do modelo completo e do efeito das variáveis, separadamente, no modelo.....	122

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Cor e Trabalho.....102

GRÁFICO 1 – Nível Educacional da mãe e Trabalho.....104

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi investigar o processo de constituição de aspirações ocupacionais e adolescentes, considerando condição sócio-econômica, gênero e a prática de trabalho nessa fase da vida. Com relação a tal processo, o foco foi a dinâmica da relação entre pais e filhos, através das expectativas dos primeiros.

Pesquisar o processo de constituição de aspirações ocupacionais significa investigar a relação entre pais e adolescentes, pois as expectativas dos pais são determinantes no processo. Assim, o interesse foi investigar se essa relação é responsável pela inserção dos adolescentes no mercado de trabalho, nessa fase da vida (Entwisle; Alexander, Olson, 2007; Halaby, 2003).

A discussão em torno do trabalho na adolescência, bem como com relação aos mecanismos envolvidos nesse processo é de grande importância no Brasil, onde cerca de 1/3 dos adolescentes (Entre 15 e 17 anos) se encontravam trabalhando em 2001, conciliando estudo e trabalho ou somente trabalhando, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (Sabóia, Soares, Kappel, 2004).

A questão do trabalho infantil e do adolescente, há muito tempo, é tema de debate no campo dos direitos sociais. Porém, apenas em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>1</sup>, que o Brasil se aproximou de uma possível garantia dos direitos fundamentais e no estabelecimento de deveres da família e do Estado para com a criança e o adolescente ((Brasil, 1990).

Nessa pesquisa, realizou-se a associação de métodos quantitativos e qualitativos. Primeiro, foram considerados dois grupos de adolescentes que trabalham, aqueles oriundos da classe média e aqueles de baixa renda, que estão inseridos em programas sociais; e dois grupos controle, que foram compostos por adolescentes das referidas condições sócio-econômicas, porém que não trabalhavam. E, em todos os casos, houve a presença de educação formal. A partir disso, a amostra qualitativa foi composta por 20 adolescentes entre 15 e 18 anos de idade, que estavam cursando o ensino médio, de ambos os sexos e os respectivos pais. Esses critérios buscaram atender o objetivo de que

---

<sup>1</sup> Lei nº 8.069, Capítulo V, art. 60 ao art. 69.

os sujeitos estivessem no período da adolescência, no qual o processo de constituição das aspirações ocupacionais ainda está intenso, embora menos do que na infância (Bryant; Zvonkovic; Reynolds, 2007).

Foi utilizado também o banco de dados da pesquisa “Perdas Sociais Causadas pela Violência: Violência nas escolas”, realizada em 2005, pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), com 3.568 casos da população de estudantes da região metropolitana de Belo Horizonte. A amostra para essa etapa respeitou os mesmos critérios da etapa qualitativa, resultando em 881 casos.

A pesquisa empírica não dispensa uma revisão de literatura, de modo que estudos do campo da realização do status (Featherman e Haller, 2006; Haller e Portes, 1973; Mead, 1934) e de desigualdade de classe, raça e gênero no Brasil (Aguilar, Fernandes e Neves, 2007; Ribeiro, 2003) fundamentaram a análise dos dados.

Os resultados encontrados permitiram realizar uma descrição das aspirações e expectativas dos sujeitos estudados, de acordo com as variáveis selecionadas; e buscar compreender os mecanismos que os constituem que estão presentes na interação familiar, bem como realizar algumas inferências com relação à presença de trabalho na adolescência e suas implicações nas políticas públicas.

---

Aspirações, expectativas, *background*, gênero, trabalho, família e outro significante.

Palavras chave

## **ABSTRACT**

The goal of this research was to investigate how the process of formation of occupational aspirations and adolescents, differentiating them by class, gender and participation of the labor market. With respect to this process, the focus was the dynamics of the relationship between parents and children, through the expectations of the former. The interest of this proposal was to study how to represent the occupational aspirations in relation to parents, regarding socioeconomic factors and gender, and investigate whether this relationship is crucial to the inclusion of adolescents in the labor market that stage of life (Entwisle; Alexander, Olson, 2007; Halaby, 2003).

The discussion around work in adolescence, as well as the mechanisms involved in this process is of paramount importance in Brazil, where about one third of teenagers between 15 and 17 years were working in 2001, combining study and work or just working, according to data from the National Sample Survey (PNAD) (Savoy, Smith, Kappel, 2004). The issue of child and adolescent, long ago, is the subject of debate in the field of social rights. But only in 1990 with the approval of the Child and Adolescent (ECA), that Brasil moved closer to a possible guarantee of fundamental rights and the establishment of family duties and the state towards children and adolescents ((Brazil, 1990).

To answer the questions posed, there was the combination of quantitative and qualitative methods. First, we considered two groups of adolescents who work, those middle class and those with low incomes, which are embedded in social programs, and two control groups, which were composed of those teens of those socio-economic conditions, but not worked. And in all cases was the presence of formal education. From this, the qualitative sample consisted of 20 adolescents between 15 and 18 years of age who were attending high school, of both sexes and their parents. They sought to meet the objective criteria that the subjects were in the period of adolescence, where the process of formation of occupational aspirations is still intense, though less than in childhood (Bryant, Zvonkovic e Reynolds, 2007).

We also used the database of the research "Social Losses Caused by Violence: Violence in schools", held in 2005 by the Centro de Estudos em Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), with 3568 cases of the student population of the metropolitan region of Belo horizon. The sample for this step has met the same criteria of the qualitative phase, resulting in 881 case.

The empirical research does not relieve a literature review, so that field studies of the implementation of status (Featherman and Haller, 2006, Haller and Portes, 1973; Mead, 1934) and inequality of class, race and gender in Brazil (Aguiar , Fernandes and Neves, 2007; Ribeiro, 2003) based the data analysis.

Findings allowed to carry out a description of the aspirations and expectations of the subjects studied, according to selected variables, and attempt to understand the mechanisms that are present in family interaction, and make some inferences regarding the presence of work in adolescence and its implications for public policy.

Aspirations, expectativas, background, gender, work, family and significant other.  
keywords

## INTRODUÇÃO

Essa dissertação resulta de pesquisa sobre o processo de constituição de aspirações ocupacionais, estudando a relação entre pais e filhos adolescentes oriundos de dois estratos sócio-econômicos (classe média e classe de baixa renda). Além disso, procurou-se observar a relação dessa interação pais e filhos com a prática de atividades laborais do adolescente.

Foram considerados dois grupos de adolescentes que trabalham, aqueles oriundos da classe média e aqueles de baixa renda, sendo que esses últimos trabalham por intermédio de programas sociais. Além desses dois grupos, houve os grupos de controle, que foram compostos por aqueles adolescentes das referidas condições sócio-econômicas, porém que não trabalham. E, em todos os casos, esteve presente educação formal, o que nos permitiu realizar uma associação entre desempenho escolar e a presença de trabalho na adolescência.

O principal objetivo nesse estudo foi investigar como se dá o processo de constituição das aspirações dos sujeitos pesquisados em sua relação com os pais, que geralmente são as pessoas que desempenham o papel de outro significante. Tal processo foi relacionado à dinâmica de participação do adolescente no mercado de trabalho.

O trabalho é aprendido por crianças e adolescentes, principalmente com os pais e não com a escola ou amigos, sendo resultado do contexto familiar, renda, cultura, gênero e etnia. Esse aprendizado dar-se na formação do indivíduo, ao agregar valores, constituindo sua educação ocupacional e nível de aspirações ocupacionais.

Principalmente na infância, quando a criança recebe mais influencia dos pais do que na fase posterior, esses transmitem informações sobre trabalho, de acordo com a realidade sócio-econômica da qual fazem parte. A classe social e o nível de stress resultante do trabalho dos pais determinam o tempo que podem disponibilizar para a educação dos filhos e qualidade dos momentos de convívio (Bryant, Zvonkovic, Reynolds, 2006).

A partir disso, o interesse nesse trabalho foi pesquisar: como se constituem as aspirações ocupacionais na relação com os pais, considerando fatores socioeconômicos e



o gênero? E essa relação é determinante para a inserção de adolescentes no mercado de trabalho, nessa fase da vida (Entwisle; Alexander, Olson, 2007; Halaby, 2003)?

Dentre as principais variáveis trabalhadas (trabalho na adolescência, condição sócio econômica e a presença de trabalho na adolescência), destaca-se como ponto de discussão política a questão do trabalho na adolescência.

No Brasil, a participação de adolescentes no mercado de trabalho é uma realidade, uma vez que cerca de 1/3 dos adolescentes entre 15 e 17 anos e quase a metade dos jovens de 18 e 19 anos de idade encontravam-se trabalhando em 2001, conciliando estudo e trabalho ou somente trabalhando, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), daquele ano. O contingente de 40% dos adolescentes encontrados como ocupados não diferiu muito regionalmente, havendo apenas uma ligeira diminuição de crianças e adolescentes em atividades laborais no Sudeste. Além disso, a proporção de ocupados era maior nas áreas rurais (56%) que nas urbanas (26,3%), fato este que parecia está associado à importância do emprego da mão de obra dos filhos nos estabelecimentos agrícolas familiares (Sabóia, Soares, Kappel, 2004, pág. 7-9).

A questão do trabalho infantil e do adolescente, há muito tempo, é tema de debate no campo dos direitos sociais. Porém, apenas em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, que o Brasil se aproximou de uma possível garantia dos direitos fundamentais e no estabelecimento de deveres da família e do Estado para com a criança e o adolescente.

O ECA foi amplamente aceito pela sociedade e cumpre seu papel de legislar o que é direito da criança e do adolescente, embora muitas ilegalidades continuem ocorrendo. No que tange ao trabalho da criança e do adolescente, o ECA<sup>2</sup> proíbe o trabalho infantil, reforçando a Consolidação das Leis do trabalho, estabelecendo a idade mínima de 14 anos para ingresso na vida laboral como adolescente aprendiz (Brasil, 1990).

O Estatuto adota a proteção integral e reconhece a necessidade de atenção que necessita a criança e o adolescente por sua condição de pessoa em desenvolvimento, estabelecendo que: “A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios: I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III - horário especial para o exercício das

---

<sup>2</sup> Lei nº 8.069, Capítulo V, art. 60 ao art. 69.

atividades.” (ECA, 1990). A proteção especial está fundamentada nos aspectos fisiológicos, culturais, morais e de segurança, prevendo a proteção do desenvolvimento físico normal, sem os inconvenientes das atividades insalubres, perigosas, penosas e noturnas. No aspecto cultural, prevê a garantia de instrução adequada, buscando adquirir a educação formal básica. No aspecto moral, prevê o afastamento dos adolescentes dos ambientes imorais; e na segurança prevê a proteção e a exposição aos riscos de acidentes de trabalho (Ibdem).

Desde o ECA, muito se discutiu no âmbito político a respeito da relação entre trabalho e adolescente. Grande parte das leis trabalhistas discutidas e aprovadas volta-se para a questão do adolescente e do jovem. Em 2003, a Lei nº 10.748 cria o Programa nacional do Primeiro Emprego para jovens (PNPE). A Lei nº 11.129 institui o programa Projovem em 2005; e a Lei 11.180 cria o Programa de Educação Tutorial (PET) no mesmo ano. Recentemente, em 2007, a Lei nº 11.542 institui o Dia Nacional de Combate ao Trabalho Infantil. Dentre as legislações criadas para regulamentar o trabalho do adolescente, destaca-se como interesse dessa pesquisa a Lei nº 10.097 de 2000, pois os adolescentes oriundos de classe de baixa renda que trabalham, que foram sujeitos desse estudo, exerciam sua prática laboral através da mediação dessa Lei. A lei do Aprendiz, como é chamada, estabelece como condição para o trabalho do adolescente aprendiz: educação, proteção e profissionalização para aqueles entre 14 a 18 anos de idade. Esses critérios respeitam as regulamentações do ECA (Ministério do Trabalho e do Emprego, 2007).

Na pesquisa desenvolvida aqui, adota-se a fundamentação teórica do campo da estratificação social do status, inserido na sociologia. Atualmente, as pesquisas com foco na formação de expectativas e aspirações se baseiam nos princípios do interacionismo simbólico da Escola de Chicago. A maior parte dos estudos dessa área são norte-americanos e seguem a tradição da área citada acima (Blau e Duncan, 1967; Haller e Portes, 1973; Mead, 1934; Cheng e Starks, 2002). Desse modo, as questões políticas e sociais que contextualizam a realidade brasileira não são consideradas por nosso referencial teórico. No entanto, isso não nos impede de ter um olhar crítico com relação à maneira como o trabalho do adolescente é tratado no cenário político, no contexto brasileiro. A partir disso, pensamos estudar o processo de constituição das aspirações no

decorrer do desenvolvimento do indivíduo, porém levando em consideração as interferências e influências do meio social no qual os sujeitos pesquisados estão inseridos.

Nessa pesquisa, associamos os métodos qualitativo e quantitativo, através da realização de coleta de dados em 5 instituições (O Programa Educação e Trabalho da Fundação CDL – PET, a Associação Profissionalizante do Menor – ASSPROM, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, o Colégio Estadual Silviano Brandão, e o Colégio Berlar São Pascoal) e através da exploração do banco de dados de pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP).

O PET é desenvolvido pela Fundação CDL – Pró criança, que foi criada pela Câmara de dirigentes Logistas de Belo Horizonte, em 1986. O público visado pela Fundação é caracterizado por crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social. A Fundação conta com recurso de sua instituidora, CDL-BH, e da captação de recursos de outros segmentos da sociedade. O PET foi criado em 1999 para promover a qualificação ocupacional e inserção do jovem no mercado de trabalho. Até o final de 2008, o projeto capacitou cerca de 2.600 adolescentes como auxiliares administrativos, dos quais em torno de 1.300 foram inseridos no mercado de trabalho, através dos mecanismos de aprendizagens em convênios firmados com mais de 70 empresas.

A ASSPROM completa 33 anos fornecendo profissionalização ao jovem, visando uma preparação para sua inserção no mercado de trabalho. A ASSPROM conta com uma equipe formada por psicólogos, assistentes sociais e educadores para oferecer orientação pessoal e psicológica, cursos, atividades de esporte, lazer e cultura, palestras e campanhas educativas.

Essa associação que surgiu com o objetivo de regularizar a situação de 200 adolescentes que trabalhavam em órgão estaduais, hoje, tem parcerias com órgãos públicos e empresas privadas empenhados em contratar jovens, buscando promover a inserção de mais adolescentes no mercado de trabalho. Atualmente, soma-se mais de 2.500 adolescentes no mercado de trabalho, contratados mediante a CLT e Lei do Aprendiz, sendo que, ao todo, já passaram mais de 30 mil jovens por essa instituição. Sua equipe não tem os dados de quantos dos adolescentes que participaram do programa foram efetivados pelas empresas.

O CEFET- MG foi inaugurado desde a instituição da Lei Federal que o estabeleceu no país, a quase cem anos, pelo governo federal com o intuito de oferecer uma educação profissional de qualidade do ensino médio à pós-graduação. O CEFET oferece o ensino que integra a aprendizagem técnica, portanto profissionalizante, e o ensino tradicional, de modo que atrai o público interessado em direcionar sua educação para o mercado de trabalho, mas também aqueles que buscam realizar o ensino superior como prioridade na trajetória profissional.

O Colégio Estadual Silviano Brandão foi fundado em 1914 pelo governo estadual, objetivando oferecer educação à comunidade. Na sua fundação, o colégio contava com uma estrutura física de qualidade, tendo as salas de aula, quadras de esporte, biblioteca e as salas para diretoria e administração. O colégio começou com 400 alunos; e no momento tem cerca de 1000 alunos.

O Colégio Berlar São Pascoal faz parte da Rede Berlar de Educação que é formada pela Congregação Berlar de freiras. A Rede Berlar de educação surgiu na Bélgica, em 1845, vindo para o Brasil em 1907. Em Minas Gerais a rede conta com 5 unidades, incluindo o Colégio São Pascoal, localizado em Belo Horizonte, desde 1941, quando contava com 70 alunos. No momento, o colégio, que é particular, apresenta turmas da educação infantil ao ensino médio; e conta com cerca de 500 alunos, embora tenha capacidade para 800 alunos.

O CRISP é um órgão voltado para a elaboração, acompanhamento de implementação e avaliação crítica de políticas públicas da sociologia, ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse laboratório de pesquisa foi inaugurado com esse nome em 1999 e é composto por pesquisadores dessa Universidade e de órgãos públicos envolvidos com o combate à criminalidade. O CRISP cedeu para essa pesquisa o banco de dados “Perdas Sociais Causadas pela Violência: Violência nas escolas”, oriundo de pesquisa realizada em 2005, contando com 3.568 casos da população de estudantes da região metropolitana de Belo Horizonte com sujeitos. Após seleção de variáveis, nossa amostra foi composta por 881 casos.

A Lei do Aprendiz, bem como as entidades que encaminham adolescentes para o mercado de trabalho compreende o trabalho, no caso dos adolescentes em condição de vulnerabilidade social, como elemento de transformação social, sendo um meio sócio-

educativo, propriamente. Assim, faz-se necessário questionar essa dinâmica de encaminhamento para verificar se há reprodução da estrutura social, pois enquanto adolescentes de baixa renda são direcionados para o mercado, os demais, de classe média, por exemplo, têm uma formação com foco na educação, na maioria das vezes.

Tal inserção pode ser caracterizada como reprodução social ao se observar que os estudantes pobres que trabalham enfrentam piores condições do que os que trabalham que são de classe média. Aqueles têm trabalhos inferiores, que não contribuem para aquisição de habilidades e não aumentam a rede social, além de terem que investir o salário na família e não neles mesmos (Entwisle, Alexander e Olson, 2005, pág. 5).

A condição de vulnerabilidade social de grande parte dos adolescentes no Brasil contribui para sua entrada no mercado de trabalho antecipadamente e, por isso, com a evasão escolar. Porém a crescente exigência em termos de escolaridade para o exercício de atividades laborais contribui para que uma parcela desses permaneça na escola. No entanto, não é sem danos que isso ocorre, pois a divisão do tempo entre estudo e trabalho pode interferir na frequência e desempenho escolar desses adolescentes, com possíveis conseqüências sobre seus rendimentos futuros.

Conforme Sabóia, Soares e Kappel, a partir de resultados da PNAD de 2001, a maior parte dos adolescentes entre 15 e 17 anos que estavam ocupados encontravam-se como empregados e trabalhadores domésticos (60,3%). Ao associar esse dado à frequência escolar, observa-se que nas categorias “empregados e trabalhadores domésticos” e “empregadores e conta-própria”, grande parte não frequentava escola, enquanto para os trabalhadores não remunerados ou aqueles que produziam para o próprio consumo, a grande maioria frequentava escola. Com relação ao desempenho, analisou-se a taxa de defasagem escolar entre ocupados e não ocupados de 15 à 17 anos. Na média nacional, esse indicador era de 72% para os ocupados e 67,7% para os desocupados (Sabóia, Soares, Kappel, 2004, p. 10-12).

Os autores apresentam ainda dados em que a PNAD de 2001 incorpora um suplemento especial ao seu corpo básico de investigação, através de uma parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que permite conhecer alguns aspectos do abandono escolar precoce para o grupo de adolescentes de 15 a 17 anos. Assim, “... o principal motivo declarado da não frequência escolar foi a própria vontade do estudante

ou dos pais ou responsáveis (42,3%), seguido pela ajuda nos afazeres domésticos, trabalho ou procura por trabalho (24,1%) (Ibdem, p. 6).

Se adolescentes de baixa renda trabalham por falta das condições necessárias para crescerem dedicando-se apenas à escola, faz-se necessário questionar a legalidade desse trabalho, observando o modo como o discurso legal o legitima.

A negociação entre o programa e as empresas privadas dar-se por intermédio da “... Lei 10.097/2000, que foi regulamentada pelo Decreto 5.598/2005 e estabelece a obrigatoriedade de estabelecimentos de médio e grande porte contratarem jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes...”<sup>3</sup> Cada empresa que se encontra dentro do critério estabelecido pela referida Lei deve contratar entre 5% e 15% de adolescentes na condição de aprendiz para ocuparem as funções que demandam formação técnico-profissional. Essa Lei possibilitou a ampliação do rol de instituições de ensino profissionalizante que podem ministrar cursos teóricos aos aprendizes em parceria com as empresas, de modo que não apenas as escolas técnicas como SENAI, SENAC e SESI, mas também as entidades assistenciais e educacionais de atendimento ao adolescente, que tenham registro no Conselho Municipal dos Direitos da criança e do Adolescente e que disponham de curso profissionalizante, em acordo com a portaria do Ministério do Trabalho nº 702, de 2001, podem oferecer a aprendizagem. As empresas que contratam adolescentes aprendizes têm o FGTS reduzido de 8% para 2% na contratação. A Lei estabelece o prazo máximo de 2 anos para a aprendizagem, que deve coincidir com o programa de aprendizagem teórica. A Lei determina a remuneração do aprendiz como salário mínimo hora. Garante os direitos trabalhistas e previdenciários para aqueles maiores de 16 anos; e define o máximo de uma jornada de 6 horas diárias ao aluno do ensino fundamental e de 8 horas ao aluno do ensino médio (Brasil, Ministério do Trabalho e do Emprego, 2007).

Para Oliveira e Sá (2001), o trabalho na adolescência atua como um mecanismo de “...reprodução de desigualdades na medida em que se impõe pela necessidade econômica das famílias e de valores sociais hegemônicos incorporados pelos jovens quando o associam a um valor moral...” (Oliveira, Sá, 2001, p. 257).

---

<sup>3</sup> Lei do aprendiz – jovens de 14-24 anos. Porém, o público do PET-CDL é de 15-18 anos. Nas demais instituições selecionamos apenas adolescentes do mesmo corte.

O período da adolescência, não fosse a necessidade de trabalhar, deveria ser dedicado á formação do indivíduo, visto que é o período próprio para isso. A teoria do controle social define a constituição do autocontrole, bem como de sua conexão com o controle social, fundados a partir da interação com a família e, por meio dessa, com a escola e religião. (Shoemaker, 1996, pág. 156-159). A partir disso, poderíamos inferir que o tempo passado fora da escola e da família, trabalhando, pode ser um agravante na formação do indivíduo no que se refere às chances de ter uma trajetória distante da criminalidade e com maiores realizações ocupacionais

Segundo Shoemaker (1996), as evidências de delinqüência estão relacionadas à ausência de força de controle, que devem ser incorporadas através de mecanismos de controle da família e de outras instituições, enfatizando a escola, como principal, depois da família. Portanto, é o tempo passado com a família que possibilita a formação do controle social que deve ser visto como “... emocional (tal como a afeição entre pais e filhos) e comportamental (representado pelas grades da escola).” (Tradução própria) (Ibdem, p. 156-157).

No entanto, pesquisa realizada nos Estados Unidos, na cidade de Baltimore, uma das que apresenta maior taxa de evasão escolar, verifica que adolescentes pobres, que trabalharam, permaneceram por mais tempo na escola e, dez anos depois, estavam em melhores condições sócio-econômicas do que aqueles em mesma condição social que não trabalharam (Entwisle, Alexander e Olson, 2005, pág. 6).

A partir desses resultados, pode-se pensar que o trabalho, no caso de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, possa ser uma boa alternativa diante da realidade apresentada. Mas, talvez, não seja a melhor alternativa política, uma vez que tal mecanismo de inserção de adolescentes não iguala as oportunidades, no mercado de trabalho, não contribuindo, portanto, para a diminuição das desigualdades sociais.

A partir dessa discussão, será possível o aprofundamento no conhecimento a respeito do processo de constituição das aspirações ocupacionais de adolescentes de baixa renda e de classe média; e observar como ocorrerá sua entrada no mercado de trabalho. Assim, a pesquisa poderá contribuir para a produção de dados e conhecimento que sirvam de subsídio para a intervenção social de programas como o PET e a ASSPROM, bem como outras ações relacionadas ao tema. Além disso, poderá também fornecer material

teórico e empírico para futuras pesquisa sobre aspirações e expectativas da sociologia e ciências humanas.



# **I. INTERACIONISMO SIMBÓLICO**

## **I.1. História**

O interacionismo simbólico é uma corrente da sociologia que parte da forma sociológica de psicologia social, que tem suas raízes nas teorias de George Herbert Mead, elaboradas a partir de 1900 na Universidade de Chicago.

Mead nasceu em South Hadley, Massachusetts, em 1863; graduou-se em Psicologia pela faculdade de Oberlin em 1883; fez mestrado em filosofia e psicologia em Harvard e doutorado na Alemanha, o qual iniciou em Leipzig, tendo aulas com Wundt (considerado principal precursor da psicologia como ciência), através do qual foi introduzido no estudo da metafísica científica. Em seguida, em Berlim, se dedicou ao estudo da psicologia fisiológica e da psicologia experimental. Também estudou antropologia, filosofia e educação. Segundo Farr (1996), sua tese foi sobre percepção do espaço e se referia à relação entre visão e tato de modo que, embora a visão dê à pessoa informação sobre objetos à distância, esta necessita ser suplementada pela experiência concreta do contato com o objeto referido. Assim, Mead é muito mais um filósofo dos sentidos, interessado no estudo do desenvolvimento a partir das evoluções biológicas do sistema nervoso, mas tal desenvolvimento se dá através da linguagem e por isso na relação social (Farr, 1996, p.85-87).

Em seguida, em 1891, Mead segue para a Universidade de Michigan como instrutor de filosofia e psicologia. Foi em Michigan que Mead encontrou o sociólogo Charles Horton Cooley, que estava escrevendo sua tese em economia e introduziu Mead nos escritos de Adam Smith, fonte da idéia central das teorias de Mead sobre o “Assumir o papel do outro”. Cooley utiliza tais idéias em seus estudos sobre o mercado, no qual compradores e vendedores assumem os papéis uns dos outros e a habilidade que apresentam para fazer isso reforça significativamente a eficiência dos mercados (Ibdem).

Cooley dá grandes contribuições às teorias de Mead. Conforme Brym (2006), ele também é considerado o autor que introduziu a idéia de “self refletido” ao observar que quando interagimos com outras pessoas, elas gesticulam e reagem a nós. Isso permite que o indivíduo imagine como as pessoas o percebem e avaliam e, a partir de tais avaliações,

desenvolve-se uma auto-imagem ou um sentido de self. As implicações disso serão uma auto-imagem positiva ou negativa, o que ocasionará em bons ou maus desempenhos em vários âmbitos da vida das pessoas. Cooley<sup>4</sup> apud Brym (2006), explica o que é o self refletido, dizendo:

*... os sentimentos acerca de quem somos dependem, em grande medida, de como nós nos vemos avaliados pelos outros. Assim, como vemos nosso corpo refletido em um espelho, do mesmo modo vemos nosso 'eu' social refletido nas gesticulações e reações que os outros nos dirigem ... (Brym, 2002, p. 110-111).*

Em 1894, Mead se torna professor assistente da Universidade de Chicago onde permaneceu até sua morte, em 1931. É na Universidade de Chicago que Mead produz o legado do interacionismo simbólico, nos programas de doutorado interdisciplinares da psicologia com a sociologia e eventualmente da antropologia também. A psicologia daquela época permitia essa interdisciplinaridade, porém, em seguida se separou da sociologia, mantendo uma abordagem mais positivista nos EUA e, portanto, contrária a linha de estudo de Mead, que segue uma visão mais fenomenológica de investigação. Embora Mead tenha iniciado seus estudos baseando-se nos métodos experimentais, ele considerava o positivismo reducionista em suas explicações sobre o indivíduo e sua mente, uma vez que desconsiderava mais amplamente suas interações sociais. Desse modo, Mead nunca foi utilizado efetivamente pela psicologia norte-americana, sendo, portanto, parte da forma sociológica de psicologia social, que é valorizada na sociologia e na psicologia social latina americana a partir dos anos 80 (Ibdem, p. 159-162).

Mead não faz publicações durante sua carreira acadêmica e lecionava sem notas, sendo seus escritos resultado do esforço do filósofo Charles Morris, que assiste a suas palestras e realiza anotações sistemáticas com esse fim, documentar suas teorias. Morris (Mead, 1934) publica o livro sob o título: *Mind, Self, and Society: from the standpoint of a social behaviorist*, de George H. Mead (1934), o qual gera bastante controvérsia no meio. O subtítulo “do ponto de vista de um behaviorista social” nunca foi aceito no meio, pois, embora Mead partisse de uma base biológica para formular suas teorias,

---

<sup>4</sup> Cooley, C. Human nature and the Social Order. Nova York: Scribner's, 1902.

assim como o behaviorismo, ele se opunha aos elementos mais básicos do behaviorismo, de modo que a corrente que sucedeu aos seus escritos, o interacionismo simbólico de Blumer, foi considerado anti-positivista. Morris (Mead, 1934) o denominou de behaviorista social por compreender que suas observações aos escritos de Watson o aproximava dessa abordagem. No entanto, não percebeu que ele discordava de Watson (Farr, 1996, p. 157-161).

Watson foi aluno de Mead quando chegou, em 1900, a Chicago para realizar seu doutorado. Porém, quando publica seu manifesto behaviorista, esse tem por objetivo limpar da psicologia as noções de consciência, de self e de mente, que eram exatamente as noções centrais da forma de psicologia social com a qual Mead estava trabalhando. Conforme Farr (1996), Mead considerava que “... Watson (...) não tinha chegado a uma explicação baseada na história natural, das origens da mente e da autoconsciência da espécie humana. Watson tinha ignorado a mente em vez de tentar explicá-la.” (Farr, 1996, p. 88).

Para Mead (1934), Watson era reducionista ao explicar o comportamento por ele mesmo, pois o comportamento humano deve ser visto como auto-refletido, o que se explica a partir das interações sociais dos indivíduos. Isso será mais desenvolvido na terceira sessão desse capítulo (Mead, 1934).

Após a morte de Mead, é Blumer quem dá continuidade aos cursos proferidos por Mead e por aproximação de idéias herda o legado dele. Porém, segundo Farr (1996), é correto considerar o interacionismo simbólico como uma forma sociológica de psicologia social, iniciada em Chicago por Blumer, que se baseia em sua interpretação de Mead, pois são muitas as diferenças entre os dois. Mead propôs uma filosofia completa da ação e Blumer estava mais interessado na interpretação da ação do que na ação em si mesma; Mead era um darwinista convicto e Blumer não; o primeiro era filósofo e abordou muitos dos problemas da filosofia da época, enquanto Blumer era sociólogo de formação. O grande interesse de Blumer estava na metodologia das ciências sociais e no comportamento coletivo (Farr, 1996, p. 157-161).

As críticas que apontam as diferenças entre os dois autores consideram que Mead optaria pela forma psicológica da psicologia social e não a forma sociológica que suas teorias ganharam dentro na sociologia, pois para ele a base da vida em sociedade são os

instintos. Esse biologismo foi omitido na corrente interacionista simbólica da psicologia social. Blumer selecionou da obra de Mead, principalmente, o que se referia à forma pela qual a cultura e as normas são internalizadas pelas pessoas, isto é, como o autocontrole é um auto-reflexo do controle social (Ibdem).

Blumer (1946) estuda o comportamento coletivo a partir das idéias formuladas por Mead e Cooley, apontando para a importância das expectativas como constituintes dos comportamentos na interação social. Ele diz que o comportamento coletivo só ocorre porque existem compreensões ou tradições acerca de como se comportar que são comuns aos participantes de um dado grupo. Ele dá o exemplo da sala de aula, na qual estudantes e professores conhecem as normas e cada um tem um papel a desempenhar a partir das expectativas dos demais. Por isso que a maior parte do comportamento coletivo ocorre porque as pessoas apresentam compreensões e expectativas comuns (Blumer, 1946, p. 167-168).

Na época atual, o interacionismo simbólico ainda é uma tradição vigorosa da psicologia social dentro da sociologia americana. Distingui-se na Era Moderna duas escolas do interacionismo simbólico, a que discutimos, da Escola de Chicago e ligada a Blumer; e o da Escola de Iowa, ligada a Manfred Khun. Esta última escola é positivista em sua metodologia e mais estritamente centrada no self como objeto de estudo da psicologia social (Ibdem).

A segunda abordagem enfatiza o método experimental como meio de construção do conhecimento, independente do objeto de estudo, buscando a universalidade dos resultados. Desse modo, o self e a sociedade são tomados como estruturas cujos padrões são estáveis e previsíveis, baseadas em estímulo resposta. Ao contrário, o interacionismo simbólico baseado em Mead compreende que é na relação entre indivíduo e sociedade que a realidade se constitui, não apenas o mundo social como a subjetividade (Strey, 2002).

## I.2. Socialização

O processo de socialização é possível porque o indivíduo nasce com a predisposição para a sociabilidade, para tornar-se membro da sociedade. Essa predisposição pode ser explicada por sua condição biológica, pelo desenvolvimento do sistema nervoso. No entanto, é a existência da cultura produzida pelo homem, que permite ao indivíduo que nasce constituir-se, sendo, portanto, resultado de uma relação dialética entre organismo e sociedade.

A partir das explicações de Berger e Luckmann (2002), o ponto inicial do processo de socialização é a interiorização da realidade objetiva, que se produz como material subjetivo. Isto é, a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, o que é a manifestação de processos subjetivos de outrem que se tornam significativos para mim (Berger e Luckmann, 2002, p. 174). Berger e Luckmann (2002) explicam que:

*... Isto não quer dizer que compreenda o outro adequadamente. Posso de fato compreendê-lo mal, por exemplo, se está rindo em um acesso de histeria posso entender o riso como significando hilaridade. Mas a subjetividade dele é entretanto objetivamente acessível a mim e torna-se dotada de sentido para mim, quer haja ou não congruência entre os processos subjetivos dele e os meus... (Ibdem).*

Assim, a interiorização constitui a base da compreensão de nossos semelhantes e a apreensão do mundo como realidade dotada de sentido. Essa apreensão não resulta de criações autônomas de significado por indivíduos isolados, mas começa com o fato do indivíduo assumir o mundo no qual os outros já vivem (Ibdem, p. 174-182).

Em seguida, ocorre a socialização primária, que é a introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela, sendo a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância. A socialização primária se inicia através dos outros significativos que o indivíduo encontra ao nascer, geralmente seus pais, pois todos nascem em uma estrutura social objetiva na qual encontra as pessoas encarregadas por lhes educar, transmitindo informações, conhecimento ou suas noções do mundo objetivo.

Esses outros significativos, que não são escolhidos pelo indivíduo, estabelecem assim a mediação deste mundo para ele, modificando o mundo no curso da mediação a partir de um “filtro”, que seleciona o que transmitir desse mundo. Há uma transmissão do contexto sócio-histórico e cultural da sociedade na qual estão inseridos para a criança que acaba de nascer, mas há também a transmissão dos aspectos próprios da posição que o grupo familiar ocupa na estrutura social. Assim, a criança absorve a perspectiva de uma classe sobre o mundo social com os detalhes do “olhar” dos pais (Ibdem).

A forma como ocorre a socialização primária evidencia que sua dinâmica está fundada em um alto grau de afetividade e emoção, possibilitando o processo de aprendizagem. A partir dessa ligação emocional, a criança se identifica com os outros significativos, absorvendo os papéis e as atitudes deles, tornando-os seus. Então, a criança torna-se capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. Berger e Luckmann (2002) descrevem o processo dizendo:

*... a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos. Este processo não é unilateral nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade subjetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada... (Ibdem).*

Portanto, assumir os papéis e atitudes dos outros consiste em assumir o mundo deles, sendo a identidade objetivamente localizada em certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada com esse mundo social. A maneira que os pais ou responsáveis pelo processo se dirigem à criança implica uma localização social determinada, os pais olham para os filhos percebendo-os de determinada maneira e em posições correspondentes. Essas impressões dos pais sobre a criança são transmitidas a ela, refletindo a percepção que eles (pais) próprios têm de si. A partir daí, a criança se tornará aquilo que é nomeada por eles (Ibdem).

A socialização primária cria na consciência da criança uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral. Os pais

lhes transmitem certas normas, costumes, papéis e atitudes que deve seguir e à medida que outras pessoas (avó, irmão mais velho e etc.) que desempenham o papel de outro significativo demonstram confirmar o que lhe foi transmitido, a norma generaliza-se, sendo uma generalidade que inclui em princípio toda a sociedade. Essa generalidade de papéis é chamada de outro generalizado. Berger e Luckmann (2002) dizem que sua formação na consciência significa que o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade (Ibdem).

A identidade e o mundo social no qual a criança está inserida se estabelecem tomando como meio a linguagem, que é instrumento de comunicação, mas apresenta uma dimensão estruturante que é também social. Farr (1996) explica que, para Mead, a mente é um produto da linguagem, sendo estruturada ou organizada através da linguagem. O autor diz que a mente surge naturalmente da conversação dos gestos que ocorrem num nível inferior na escala da evolução dos tipos de conversação que caracterizam a interação humana. Quando duas pessoas conversam, uma assume o papel da outra, sendo fundamental que o que fala esteja dirigido ao que escuta, enquanto o que escuta esteja orientado para o que fala. Mas, o que fala é o que escuta ao mesmo tempo, pois “Quando uma pessoa fala, ela fala a si mesma e ao mesmo tempo às outras...”. Desse modo, a linguagem é fundamentalmente, uma forma de comportamento específico da espécie e ela é responsável pela natureza auto-reflexiva da inteligência humana. E é por essa razão que o pensar e a linguagem são atividades sociais, porque implicam desempenhar uma conversação consigo mesmo que é comparável aos tipos de conversação que mantemos com os outros. Assim, a linguagem não é resultado de meros movimentos da laringe, resulta e é apreendida e possível apenas a partir da relação social, possibilitando a constituição da mente e, portanto, a noção de identidade dos indivíduos (Farr, 1996, 99-101).

Beger e Luckmann (2002) dizem que esse processo não é estático, não sendo dado de uma vez por todas. Deve sempre ser produzido e reproduzido na relação social. Os autores consideram que as fases da socialização e o modo como ocorre variam de acordo com fatores sócio-históricos. Eles dizem que o conhecimento produzido em uma sociedade e a idéia dos pais de que primeiro a criança deve aprender certas coisas, depois

outras, demarca os momentos distintos e seqüenciais nesse processo (Berger e Luckmann, 2002, p. 182). Concluimos que tais etapas são demarcadas externamente, mesmo procurando basear-se em fatores biológicos, o que se opõe ao pensamento de Piaget, que considera o desenvolvimento sócio-motor fundamentalmente biológico, de modo que, de acordo com essa visão, é a estrutura orgânica que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem, em primeiro lugar (Giusta, 2003, p.55-56).

A partir de Brym (2006), demonstramos como as noções das fases da vida do indivíduo pode ser definida por fatores históricos também. Até o século XVII, as crianças eram vistas como adultos, de modo que a partir dos cinco anos era introduzida nos trabalhos; com 10 anos já trabalhava em tempo integral; e com 15 anos já vivenciava o casamento. Nesse momento histórico, no período pré-industrial, não havia higiene, nutrição e os avanços na área da saúde que permitissem alongar a vida além dos trinta e cinco anos de idade (Brym, 2006, p. 128).

Após esse período, os meninos que pertenciam famílias mais ricas passaram a receber cuidados diferenciados, porém uma noção de infância só foi universalizada (meninas e meninos de qualquer camada social) no século XIX. Nesse momento, houve um incentivo à educação da criança que deve viver a infância como uma fase de brincar, permitindo o seu desenvolvimento emocional, físico e intelectual. A longevidade que o homem atingiu permitiu isso e as sociedades requeriam profissionais que fossem capazes de desempenhar trabalhos mais complexos (Ibdem).

Segue a essa primeira socialização, a interiorização de “sub-mundos” institucionais ou baseados em instituições, que a socialização secundária. O caráter destas instituições é determinado pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. Assim, a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções, direta ou indiretamente, com raízes na divisão do trabalho. Esse processo exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa, em primeiro lugar, a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional (Berger e Luckmann, 2002, p. 184-200).

Mas, também é caracterizado por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos, o que acontece também na socialização primária. Os dois processos devem



ser coerentes, dado que um segue o outro, de modo que a socialização secundária supõe um processo precedente de socialização primária. Essa primeira etapa da socialização tende a persistir independentemente dos novos conteúdos, de modo que os processos secundários devem dar continuidade à etapa inicial. Embora, a segunda etapa exija certa identificação e por isso os autores consideraram certa afetividade, dispensa uma carga afetiva mais forte como acontece com a socialização primária. Exige, no mínimo, a identificação mútua que faz parte de qualquer relação. Quando a socialização mais tarde na vida começa a revestir-se de uma afetividade que lembra a infância, provoca maiores transformações na realidade do indivíduo, indo além de uma socialização secundária comum (Ibdem).

A socialização secundária exige legitimação. Os autores definem algumas situações que formam rudimentos de um aparelho legitimador: símbolos rituais ou materiais, cerimônias periódicas e objetos físicos representativos. Completa esse aspecto de legitimação o status do corpo de conhecimento em questão no interior do universo simbólico em totalidade (Ibdem).

Assinalamos acima que o processo de socialização, como a identidade, sofre modificações continuamente ao longo da vida dos indivíduos, mas não explicamos o mecanismo de conservação que opera para manter os registros ou aprendizado da socialização primária. Isso é necessário para manter certo equilíbrio e constância subjetiva. Por outro lado, novos conteúdos são absorvidos na socialização secundária, provocando certa transformação da realidade.

A socialização secundária é mais vulnerável às modificações desafiadoras da realidade porque sua realidade é menos profundamente arraigada na consciência, sendo por isso mais susceptível de deslocamento. Isso quer dizer que, caso seja necessário realizar modificação desse conteúdo, será mais fácil do que com relação à socialização primária. No entanto, geralmente, as situações marginais ou novas não ameaçam as interiorizações secundárias, pois essas não têm importância para novos conteúdos, geralmente (Ibdem).

Os conteúdos das socializações secundárias se mantêm através de rotinas, que é a essência da institucionalização, de modo que a realidade da vida cotidiana é continuamente reafirmada na interação do indivíduo com os outros. Assim como a

realidade é originalmente interiorizada por um processo social, também é mantida na consciência por processos sociais. São os outros significantes e mesmo os outros menos importantes que contribuem para a conservação dos conteúdos interiorizados ao reafirmarem a realidade subjetiva do indivíduo ou de sua identidade. Berger e Luckmann explicam que:

*... Para conservar a confiança de que é na verdade a pessoa que pensa que é, o indivíduo necessita não somente a confirmação implícita desta identidade, que mesmo os contactos diários casuais poderiam fornecer, mas a confirmação explícita e carregada de emoção que lhe é outorgada pelos outros significantes para ele... (Ibdem, p. 200).*

Nesse processo de reafirmação da realidade subjetiva, os outros significantes têm maior importância, embora os demais contribuam para tal confirmação do outro significante. Os autores explicam que os demais funcionam como um “coro” para o que os primeiros dizem. Vale ressaltar que, após a socialização primária, o indivíduo é eleger as pessoas que farão tais confirmações, de modo que não é vítima indefesa nas nomenclaturas destinadas a ele (Ibdem, p. 202-215).

É através da conversa que a realidade se mantém, modifica e reconstrói. No entanto, a maior parte da conservação da realidade nas conversas ocorre de modo implícito. Por outro lado, conteúdos que não fazem parte das conversas são progressivamente modificados, sendo necessário o contato social para revitalizá-lo e a frequência e intensidade de emoção das conversas determinam o grau de confirmação da realidade subjetiva (Ibdem).

Uma modificação mais profunda dos conteúdos primários é denominada de alternância, passando por uma crise emocional para dar novos significados aos conteúdos primários, pois esquecê-los completamente não é possível. Então, é necessária uma radical interpretação do significado dos acontecimentos e pessoas passadas na biografia do indivíduo (Ibdem).

### I.3. A constituição do *self*

Conforme Mead (1934), os seres humanos se diferenciam de todas as outras espécies por ser dotado de uma constituição biológica que lhe possibilita o desenvolvimento da linguagem tal como o homem apresenta que, por sua vez, possibilita a formação da mente. Mead (1934) era um darwinista convicto, dando ênfase aos processos biológicos. Por exemplo, apontando para a importância do sistema nervoso como aparelho capaz de se desenvolver no curso dos acontecimentos, se transformando progressivamente. No entanto, suas concepções consideram que tal desenvolvimento só foi e é possível através da interação social, das relações sociais, tendo como mecanismo a linguagem, que é produto da cultura. Assim, o indivíduo nasce com o aparato para se desenvolver, mas é nas relações que constitui o *self*, sendo que a mente não é biológica e nem se produz de modo individualista (Mead, 1934, p.117-121).

Embora Mead (1934) dê ênfase aos aspectos biológicos, não segue um método de observação centrado na técnica, sendo mais intuitivo e, portanto, se distanciando dos métodos experimentais do behaviorismo. Enquanto o behaviorismo compreendia que o indivíduo emite uma resposta aos estímulos; Mead (1934) entende que o homem atua com uma inteligência auto-refletida, de modo que a resposta ao estímulo não é imediata, sendo por isso refletida, pois o estímulo chega ao indivíduo que o une a outros e com idéias para então dá uma resposta. Assim, a resposta é formada a partir de vários símbolos, sendo resultado de seleções e combinações (Ibidem, p.122-124).

Essa simbolização ocorre com uma dimensão temporal mais clara do que para os animais, por exemplo. Os animais até podem guardar alimento para o futuro, porque percebem que é necessário à medida que possam ter vivido escassez de alimento em dado momento. Mas, não são capazes de realizar previsões de que o alimento faltará em um momento, mas não em outro, de acordo com mudanças climáticas que não eram esperadas, por exemplo. Esse tipo de argumento faz Mead (1934) compreender que a explicação da resposta imediata ao estímulo do behaviorismo não cabe ao homem, que é capaz de refletir para dá a resposta (Ibidem, 135-139).

Através das interações sociais algumas pessoas exercem o papel de outro significativo na vida do indivíduo. Geralmente, as pessoas que exercem o papel de outro

significante no início da vida da criança são os pais ou familiares mais próximos. Os outros significantes são as pessoas que exercem maiores influências sobre as atitudes dos indivíduos. Após a infância, cumpre esse papel aquelas pessoas que têm uma ligação com o indivíduo. A partir disso, o que o outro significativo transmite pensar a respeito do indivíduo, através da fala, de gestos, forma de olhar e atitudes durante a interação diária, é absorvido por ele para formar sua auto-imagem. No entanto, o indivíduo não é vítima indefesa desse “olhar” do outro significativo, pois de alguma maneira, após a infância, ele elege quem vai cumprir esse papel; e no decorrer de todo o processo, há uma auto-reflexão, na qual as mensagens vindas do outro significativo são simbolizadas e relacionadas a outros conteúdos interiorizados anteriormente (Ibdem, p.144-147).

Dessa forma, o indivíduo, através da linguagem na interação social, capta as mensagens do outro e as simboliza, acabando assim por assumir as atitudes e papel do outro (Ou que o outro tem por ele). Mead (1934) explica:

*... Linguagem em seu sentido significativo é o gesto oral que tende a despertar no indivíduo a atitude que desperta nos outros. E, a partir disso, se dá a aproximação do self pelo gesto, que medeia as atividades sociais, que dão origem ao processo de tomada do papel do outro ... (Tradução própria) (Ibdem, p. 160-161).*

Assim, a constituição do eu ocorre através da linguagem porque existe um compartilhamento simbólico. Para explicar esse processo, Mead (1934) denomina *I* (Eu) a resposta do organismo frente às atitudes dos outros; e *Me* (Mim) é a organização do campo dessas atitudes dos outros frente à pessoa, as quais a pessoa própria assume e representa o conteúdo social (Ibdem, p. 175).

Cheng e Starks (2002) acrescentam idéias desenvolvidas a partir de pesquisas mais recentes da psicologia social sobre o outro significativo e a constituição das aspirações. O processo pode adicionar como outros significantes ou atores importantes nessa formação, aqueles indivíduos que fazem parte da rede social da criança e do adolescente, influenciando suas formações. A partir disso, as maiores novidades das pesquisas nessa área têm apontado para o fato de que enquanto um ator é percebido como outro significativo para uma criança pode não ser por outras, de modo que, dependendo do

contexto, os outros significantes podem ser outros membros da família ou da comunidade e não os pais (Cheng e Starks, 2002, p.307-308).

Para Featherman e Haller, o ponto central da abordagem psicossociológica, iniciada por Mead e Cooley, está nas comparações entre o eu e os outros, que definem as expectativas pelos comportamentos revelados através dessas comparações e assim a estrutura societal milenar vem desenvolver uma consciência auto-reflexiva em cada indivíduo, esquematizando suas características. A estrutura milenar começa a ser incorporada no curso da vida a partir da família e subseqüentemente vários outros significantes se formam entre grupos de amigos e em contextos da escola, trabalho e da comunidade em geral. Assim, a personalidade é “... esquematizada no decorrer do curso de vida através dos sucessivos contextos institucionais se diferenciando por classe tanto quanto por outros elementos da construção social (raça, gênero, mas não com foco nos anos iniciais de vida)...” (Featherman, 2007, p. 120) (Tradução própria). A partir disso, os graus e características de cada personalidade está na capacidade da pessoa aspirar papéis no contexto da escola, trabalho e na vida pessoal para o presente e para o futuro.

Essa forma de abordar a constituição do *self* substitui a visão freudiana vigente na época, introduzindo uma mudança na visão da identidade que não será focada apenas na infância e sim em todo o curso da vida. Freud (1969) contribui bastante para o desenvolvimento das teorias da personalidade entre tantas outras contribuições, como por exemplo, ao notar que as interiorizações da infância são prolongadas ao longo da vida do sujeito; bem como ao pontuar que tais conteúdos marcam a personalidade e identidade do sujeito de maneira mais profunda, se localizando no inconsciente, de modo que não se modificam facilmente (Freud, 1969, p. 26-27).

Para Freud, o psiquismo se divide em Ego, Id e Superego. A criança nasce e desde então inicia o processo pelo qual vai se perceber como um sujeito, tendo uma noção de Ego, de eu; mas, a maior parte de seus impulsos e vontades (Mamar a qualquer momento da noite, por exemplo) não pode ser satisfeita. Então, esses conteúdos se separam, ganhando o nome de Id. Assim, o Ego é a parte do Id que foi modificada pelo mundo externo e o Id deve ser reprimido no inconsciente juntamente com todos os conteúdos não compreendidos (Ou não elaborados). Alguma parte do ego também se torna inconsciente, à medida que é interiorizado e esquecido (Pelo consciente). Nesse processo, o Superego

tem grande importância ao competir com o Id, contribuindo para sua repressão, uma vez que representa as normas vigentes (Ibidem, p. 32-39).

Embora Freud (1969) contribua com suas teorias a respeito dos mecanismos psíquicos, ele não avançou em vários sentidos. Primeiro, porque não introduziu em suas teorias a dimensão da cultura na relação entre a criança e os pais (Triângulo Edípico), que faz parte da constituição dos indivíduos através da linguagem. Ele não o adota em seu conceito central, o triângulo edípico, que representa a estrutura dos sujeitos. Além disso, ao ignorar a cultura nessa relação pais e filhos, crê na universalidade do conceito. E ao considerar as variações a partir da triangulação edípica (família) apenas, ignora fatores sócio-econômicos, que são fundamentais na constituição da identidade. Além disso, não reconhece a continuidade desse processo, que não se restringe à infância.

O interacionismo simbólico contribui, trazendo dois grupos de variáveis para explicar a formação das expectativas educacionais dos jovens: características da família, tais como nível educacional dos pais e renda familiar, que se referem aos estudos iniciados por Blau e Duncan (1967); e a participação dos outros significantes na relação com a criança e adolescente, como pais, professores e amigos, que desenvolvemos no decorrer desse capítulo (Mead, 1934). Considerando a primeira variável, percebe-se o padrão de socialização da criança estratificado, em função do status sócio-econômico da família (Cheng e Starks, 2002, p. 307). Esse ponto será melhor desenvolvido no próximo capítulo.

## II. ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS

Existem duas tradições de pesquisa que se dedicam ao estudo das aspirações ocupacionais dentro do campo da sociologia, uma com um embasamento puramente sociológico, estratificação do status, e a psicologia social. A primeira tradição tem como elemento central identificar como a origem social influencia na vida adulta no que se refere aos aspectos de realização sócio-econômica. Enquanto a segunda tradição, da psicologia social, tem como fator central a variação das qualidades e habilidades individuais como determinantes na trajetória ocupacional dos indivíduos. Esse campo parte de uma visão micro, considerando os indivíduos em suas especificidades. Essas duas tradições de pesquisa estiveram sempre andando lado a lado, mas nunca consolidaram uma união de seus elementos fundamentais, embora não haja oposição entre elas (Halaby, 2003, p. 251). No entanto, na interface sociologia/ psicologia formou-se uma área “psicosociológica”, unindo elementos da psicologia social e a visão sociológica, desde final do século XIX e início do século XX, com Charles Cooley e George Mead, dando embasamento ao interacionismo simbólico, o que tratamos no capítulo anterior (2007, Featherman e Haller, p. 120).

Posteriormente, conforme Featherman e Haller (2007), a pesquisa sociológica dá continuidade aos estudos da psicosociologia, por volta de 1950, com Dudley Duncan (1967) que introduz a expressão “Life Course Sociology” para explicar o processo de estratificação. Conforme Featherman e Haller (2007), em estudo que realizam sobre o legado de Duncan, esse autor apresenta uma visão especulativa da mobilidade e da desigualdade social para a psicologia social, introduzindo uma nova abordagem metodológica para o sistema teórico da psicologia social e do desenvolvimento (Ibidem, p. 121-122).

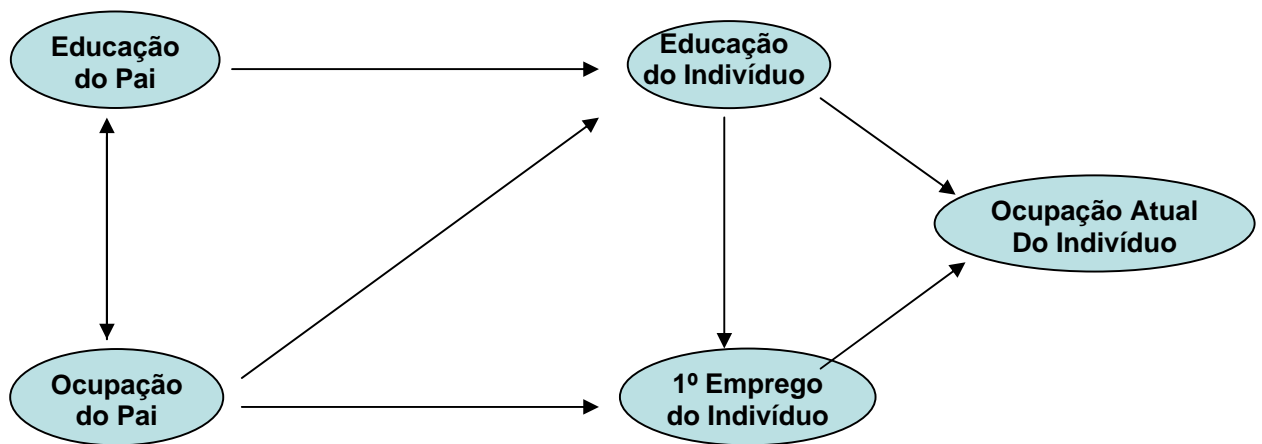
A maior contribuição de Duncan foi juntamente com Blau ao apresentarem o modelo que predomina na literatura de realização do status. Esse modelo adota uma perspectiva individualista-voluntarista, tendo como foco os fatores na história do indivíduo que explicam seu nível de realização socioeconômica (educação, renda, ocupação e etc), de modo que possa descrever as carreiras das pessoas (Pastore e Silva,

2000, p. 15), mas considera também fatores como inteligência, realização motivacional e influência dos amigos, além do background familiar (Featherman e Haller, 2007, p. 123).

Haller e Portes (1973) apresentam o modelo de Blau e Duncan<sup>5</sup>, que define o seguinte diagrama para descrever o processo que constitui a trajetória de realização ocupacional dos indivíduos: Ocupação do pai mais educação do mesmo influenciam diretamente a educação do filho, a qual tem influencia direta, juntamente com a ocupação do pai, no primeiro emprego do filho. Seu primeiro emprego mais sua educação influenciam diretamente a ocupação futura.

Figura I:

Diagrama: Modelo de Realização do Status de Blau-Duncan



A maior contribuição desse modelo está na sistematização causal da importância dos relacionamentos, pois o efeito direto do status do parentesco é nulo na realização ocupacional, mas indiretamente, esse influencia na formação das aspirações do status, o que age diretamente na realização educacional, que é fator primordial na realização do

---

<sup>5</sup> Blau, Peter M, and Otis Dudley Duncan. *The American Occupation Structure*. New York: Wiley. 1967.



status futuro. Isso demonstra que as camadas mais altas apresentam níveis educacionais mais elevados, como vários estudos apontam. A partir desse estudo, observa-se também como as atitudes e conhecimentos, junto à maneira de agir e a importância dada à educação dos filhos, influenciam a educação e, conseqüentemente, a ocupação desses (Haller e Portes, 1973, p. 57).

Dentro do campo de estudo com foco na realização do status, encontram-se estudos atuais que demonstram como são constituídos os valores e aspirações que determinam o desempenho ocupacional, durante o desenvolvimento, destacando as diferenças entre classes sociais, raças, gêneros e estilos de educação fornecida pelos pais. As maiores contribuições que enfatizam a relação de pais e filhos como fator do desenvolvimento educacional e do processo de constituição das aspirações da criança e do adolescente partem de pesquisas norte-americanas (Halaby, 2003; Entwisle, Alexander, Olson, 2005; Besen, 2006).

Para esse campo de estudo, os pais são os principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento vocacional dos filhos, ao descobrirem habilidades desses, selecionarem ocupações e promoverem um plano para a realização das aspirações. *Pais realçam habilidades que os filhos apresentam, além de terem suas aspirações com relação aos filhos aumentadas, interagindo assim, pais e filhos em sincronia...* (Tradução própria) (Bryant, Zvonkovic, Reynolds, 2006).

## II.1. Gênero e Aspirações

No artigo “Where Job Values Come From: family and schooling background, cognitive ability, and gender”, de Halaby (2003), o autor busca explicar como questões importantes da vida adulta, como pagamento, autonomia e segurança são enraizadas com as dimensões familiares, educacionais e de gênero.

Para o autor, as experiências dentro e fora do mercado de trabalho na vida adulta influenciam bem menos do que família, escola, habilidades cognitivas e gênero, que formam as preferências do indivíduo, portanto suas aspirações. As condições sócio-

econômicas da família, como renda, status e educação, além da realização pessoal dos pais e habilidades cognitivas necessárias ao seu trabalho, são os fatores que encorajam e incentivam a participação dos filhos na escola, o desempenho educacional e nível de aspirações (Halaby, 2003). Em contraposição a essas idéias, Featherman e Haller (2007) apontam que o interacionismo simbólico explica que as características individuais, bem como as aspirações, de cada pessoa se moldam de acordo com sua participação nas diversas instituições que se insere, ao longo da vida. Assim, nos anos posteriores à infância, os indivíduos continuam desenvolvendo uma auto-reflexão com base na comparação que fazem entre eles e os outros (2007, p. 120).

Halaby (2003) diz que a socialização ocorre de acordo com o papel de homem ou mulher na sociedade, pois existem predefinições de que mulheres se dedicarão ao casamento e os homens ao trabalho. Isso influencia na formação e também gera preconceito social.

Kaufman (2005), no artigo “Gender Role Attitudes and College Student’s Work and Family Expectations”, aborda as diferenças de gênero nas atitudes e expectativas futuras para jovens universitários americanos. A maioria dos homens e mulheres espera se casar, ter filhos e trabalhar; e todos pensam que a mulher deve trabalhar. O que distingue homens e mulheres com relação às aspirações ocupacionais refere-se à prioridade entre trabalho e família, ao número de horas trabalhadas, renda e participação nas despesas familiares.

O autor relata que a maior parte das mulheres trabalha e que o trabalho em casa é maior para as mulheres, mas os homens costumam trabalhar mais horas fora de casa. No entanto, a responsabilidade parece ser maior para os homens, pois eles apresentam maiores preocupações com relação às suas ocupações futuras. Kaufman (2005) diz que estudantes universitários se interessam em constituir famílias, embora demorem mais para fazê-lo; 60% esperam se casar e 51 % querem ter filhos; as pessoas costumam se casar por volta dos 26 anos de idade e ter filhos por volta dos 29 anos (Ibdem, p. 58- 64).

As mulheres não esperam que possam dividir parte do trabalho de casa e do cuidado com as crianças, além disso, absorvem a idéia de que as mulheres devem priorizar a família, conseqüentemente tomam diferentes decisões quanto às suas carreiras. Por isso, mulheres universitárias percebem que suas carreiras podem ser interrompidas

pelas obrigações familiares. Foram encontradas mais mulheres liberais quanto a possíveis mudanças nas atitudes femininas; os homens são mais resistentes às idéias de que as mulheres trabalhem todo tempo; eles são mais propensos a acharem que suas esposas devam ficar em casa ao menos até que seus filhos estejam maiores (Ibdem).

Quanto à renda, entre as mulheres consideradas liberais, 22% podiam se sentir confortáveis com seus esposos tendo renda mais alta; entre as tradicionais, 44% se sentiam confortáveis com essa situação; enquanto entre os homens, poucos se sentiriam confortáveis com a situação inversa, que seria: terem esposas com salários mais altos. Mulheres mais liberais apresentam expectativas de carreiras mais elevadas e esperam trabalhar todo o tempo, enquanto as mais tradicionais pensam em combinar trabalho e família. Enquanto as mulheres mais tradicionais pretendem gastar mais horas com trabalho, os homens mais liberais pensam gastar mais tempo com a família. Os homens planejavam, em média, gastar 6.7 horas por semana de trabalho em casa, enquanto as mulheres pensavam gastar 9.9 horas; No trabalho fora de casa, os homens pensavam gastar 48.5 horas por semana e as mulheres 43 horas. Entre as mulheres, 13% espera que seu esposo esteja em casa e entre os homens 47% espera que suas esposas estejam em casa. Os dados indicam que o número de homens que querem suas esposas em casa é maior do que o número de mulheres que querem estar em casa. Por outro lado, o número de homens que gostariam de estar em casa é maior do que o número de mulheres que gostariam que isso aconteça (Ibdem).

Uma exceção é apresentada no caso de mulheres evangélicas que, embora não sejam liberais, apresentam alto nível de aspirações, como demonstram Colaner e Giler (2008), no artigo “ The Baby Blanket or the Briefcase: The Impact of Evangelical Gender Role Ideologies on Career and Mothering aspirations of Female Evangelical College”. Os autores observam as tensões experimentadas por mulheres evangélicas quando elas fazem um balanço entre maternidade e carreira. Assim, os autores relacionam gênero e a religião com aspirações. Estudos prévios<sup>6</sup> apud Colaner e Giler (2008) encontram dados em que as mulheres combinam planos de carreira e casamento de maneira inversamente proporcional. Ao contrário, no estudo de Colaner e Giler (2008), as mulheres evangélicas

---

<sup>6</sup> Bronzaft, 1991, Career Marriage, and Family Aspirations of Young Black College Women. Journal of Negro education, 60, 110-118.

vivenciam essa relação de uma maneira diferente das demais mulheres universitárias, pois aquelas devem pensar no casamento como algo fundamental em decorrência da introjeção do ideal evangélico que vivenciam desde a infância, no interior das famílias. Colaner e Giler (2008), através do método de análise de regressão, demonstraram que as aspirações de carreira das mulheres da amostra independem de suas opiniões sobre o papel da mulher em casa, pois mesmo se voltando prioritariamente para o casamento e atividades de família, elas apresentaram alto nível de aspirações, bem como habilidades acadêmicas e inteligência cognitiva (Colaner e Giler, 2008, p. 531).

Com relação aos gostos de mulheres e de homens, os autores Lapan, Hinkelman, Adams e Turner (1999) abordam diferenças de opções ocupacionais dos gêneros em um estudo realizado com amostra de adolescentes da zona rural nos EUA. Eles encontram mais homens interessados por ocupações práticas e apresentando maior eficácia em ocupações com temas realísticos. Enquanto mulheres jovens expressaram maior interesse para temas artísticos, sociais e convencionais (Lapan, Hinkelman, Adams e Turner 1999, p. 113).

No artigo “Adolescent’s Expectations About Mothers Employment: Life Course Patters and Parental Influence”, Weinshenker (2006) explica que as aspirações dos adolescentes estavam mais associadas com a história de emprego das mães; ele relata que encontrou mais meninos adolescentes que tinham suas mães trabalhando esperando que suas esposas trabalhassem no futuro. Além disso, ele diz que as atitudes dos adolescentes se aproximam mais do comportamento das mães do que dos pais. Diz ainda que filhos de mães que estavam com todo o tempo ocupado no passado (quando eram crianças e adolescentes, no presente, quando adultos) apresentavam expectativas de emprego menores (Weinshenker, 2006, p. 845-851). Esses dados juntamente com os resultados de outros artigos que relatam que a mulher costuma trabalhar menos horas, por exemplo, (Kaufman, 2005), indicam que esse tempo da mulher em casa é responsável por sua maior influencia na constituição das aspirações dos filhos.

O autor faz também uma avaliação do perfil dos pais e da educação que oferece aos filhos diferenciando as famílias entre “suporte” e “desafio”. Ele acredita que o tipo de interação dos pais com os filhos dá base para as idéias que os adolescentes têm sobre seu futuro. Ele encontra que as famílias na qual predomina o afeto combinado com o amparo

e mais tempo dedicado com a família possibilita a presença de otimismo e confiança por parte dos adolescentes. Por outro lado, aquelas famílias mais rígidas, que desafiam e impõem uma maior disciplina são as que motivam mais os adolescentes. Principalmente, as garotas desse tipo de família eram mais motivadas. E a motivação esteve mais fortemente associada a expectativas de trajetórias de empregos mais altos nessas famílias do que naquelas que prevalece o amparo como estilo de educação dos pais (Weinshenker, 2006, p. 847-853).

Os homens parecem ser os mais influenciados pelo background e capital social e educacional da família. Marjoribanks (1998) diz que a associação entre capital social e acadêmico da família com crianças ou adolescentes é mais forte com relação às aspirações educacionais e influencia mais os garotos (Marjoribanks, 1998, p. 177). Com relação a isso, outros autores concordam que os homens não são apenas mais influenciados pela família como também esperam mais suporte para conseguirem suas ocupações futuras (Lapan, Hinkelman, Adams e Turner, 1999, p. 113).

No Brasil, Aguiar, Fernandes e Neves (2007) chegam a conclusões semelhantes a partir de uma perspectiva que considera simultaneamente os âmbitos domésticos e de Mercado. Os autores realizam uma análise das diferentes formas de inserção das mulheres no mercado de trabalho e no sistema de estratificação social, articulando divisão social e divisão sexual do trabalho em pesquisa com amostra da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Os resultados apresentados sobre a determinação do status socioeconômico evidenciam que a cada ano a mais de educação atingido pelos sujeitos, há um aumento líquido de 1,47 pontos na escala de status socioeconômico. Já a cada ponto de elevação no status socioeconômico do pai, há um aumento de apenas 0,2 pontos no alcance socioeconômico dos filhos e filhas. Enquanto ser do sexo masculino acrescenta quase 4 pontos em seu alcance socioeconômico. Outro dado importante é que indivíduos cujas mães são donas-de-casa têm, em média, um índice socioeconômico da ocupação superior em 2,462 pontos, quando comparados com aqueles cujas mães não são donas-de-casa. Ainda verificou-se que o status socioeconômico das filhas é mais independente do status socioeconômico de seus genitores. A herança de status ocorre mais para os homens, porém, em parte, isso pode ser explicado pelos comportamentos

diferenciais de homens e mulheres quanto aos índices socioeconômicos (Aguiar, Fernandes e Neves, 2007, p. 171-175). Os autores interpretam os dados dizendo:

*... Possivelmente os pais se preocupam mais em assegurar a posição social dos filhos, garantindo suas futuras funções enquanto provedores. Já as (...) carreiras femininas dependem bem mais do investimento que elas próprias realizam em educação. Aí, no entanto, aparece o status socioeconômico dos pais como determinante do alcance educacional feminino, bem como do seu nível educacional, indicando não apenas que os rendimentos do pai garantem a educação feminina, mas sua escolarização também deve levá-los a buscar garantir a educação dos filhos... (Ibdem).*

O estudo “Educational Aspirations of Male and Female Adolescents from Single-Parent and Two Biological Parent Families: A Comparison of Influential Factors”, de Garg, Melanson e Levin (2006), foca a relação entre o nível de aspirações e famílias nas quais os pais estão juntos e aquelas em que os pais estavam separados, fazendo uma avaliação do fator tipo de estrutura familiar, separadamente dos demais fatores. Há ainda algumas especificações com relação ao gênero. Os autores relataram que filhos criados por famílias onde os pais estão juntos tendem a ter um nível mais alto de aspirações. Filhos criados por um dos pais apresentam baixa realização educacional; baixas expectativas educacionais por parte dos seus pais e menor monitoramento com relação ao trabalho escolar. No caso de pais separados ou de segundo casamento, o nível de conflitos e ausência de coesão de atividades implica em baixo nível de ajustamento e realização educacional. Além disso, o esforço dos pais para encontrarem recursos financeiros diminui seu envolvimento com a educação dos filhos (Garg, Melanson e Levin, 2006, p. 1011- 1013).

Evidenciou-se maior propensão à dependência, imaturidade e falta de atenção para meninos de pais separados. Enquanto as meninas se tornam mais suscetíveis à depressão, anorexia ou desenvolvimento precoce da sexualidade. Além disso, o progresso acadêmico de garotas é menos afetado do que o de meninos (Ibdem).

Algumas práticas foram destacadas pelos autores como fundamentais para o grau de desenvolvimento das aspirações como: Aspirações educacionais dos pais e grau de

expectativas; engajamento; autoridade; autonomia; suporte emocional; fornecimento e recursos; e aprendizado com experiências passadas. A variância do nível de aspirações foi explicada em 39% pelos fatores de auto-imagem e/ou auto-estima que incorpora a expectativa dos pais; 3.3% pelo fator relacionamento social; 2.2 % pelo fator envolvimento familiar; 1.5% pelo fator background; e 48% pelo efeito de todos os fatores juntos (Ibdem, p. 1012- 1018).

## II.2. Condição sócio econômica e Aspirações

Os autores Bryant, Zvonkovic e Reynolds (2006), no artigo “Parenting in relation to child and adolescent vocational development”, explicam que pais que têm menor status sócio econômico e mães separadas têm menos flexibilidade de horários e mais stress, se dedicando e comunicando menos com os filhos, o que é fundamental para a formação desses. Os fatores que mais influenciam o papel dos pais são o trabalho, tipo de papel, comportamento e status, o que garante a segurança dos filhos com relação ao nível de auto-realização e eficiência própria (Bryant, Zvonkovic, Reynolds, 2006).

No entanto, resultados diferentes são encontrados no artigo “Explaining educational aspirations of minority students: the role of social capital and students’ perceptions”, de Khattab (2003). Embora a literatura sobre aspirações, desde a pesquisa de Wiscosin, demonstre que a baixa condição sócio-econômica favorece a baixas aspirações como define o modelo de realização do status, o autor encontra, em Israel, palestinos que apresentam alto nível de aspirações educacionais a despeito das dificuldades que vivem. A sociedade israelense é dividida entre palestinos e judeus, dentre os primeiros, há três grupos e dentre os demais, são dois grupos. Os palestinos apresentam uma condição sócio-econômica bem mais baixa do que judeus. Embora sejam mais pobres, a proporção de palestinos no ensino superior é maior. O autor explica que a segregação educacional dos palestinos possibilita que eles se valorizem entre si e não permite que sejam expostos a comparações com relação aos demais, de modo que suas fraquezas não sejam explicitadas. Assim, acabam desenvolvendo alto nível de aspirações. Pode-se dizer que a forma como os estudantes minoritários percebem sua realidade social e econômica e suas chances no sistema educacional e no mercado de trabalho são cruciais

para determinar se eles desenvolverão altas ou baixas aspirações ((Khattab, 2003, p. 283-295).

Com relação a isso, Lapan, Hinkelman, Adams e Turner (1999) afirmam que, geralmente, estudantes minoritários não se esforçam para atingir um objetivo particular por não acreditarem que os resultados não seguem como consequência direta do sucesso de suas performances nas tarefas escolares (Lapan, Hinkelman, Adams e Turner, 1999, p. 108). Assim, os dois trabalhos corroboram com a idéia de que a percepção que os estudantes têm de suas chances futuras condicionam seus comportamentos, fazendo que acreditem em possibilidades reais no mercado de trabalho e se dediquem a ter um melhor desempenho escolar. No entanto, a pesquisa em Israel e outras pesquisas<sup>7</sup> apud Khattab (2003) com estudantes negros americanos, que se mantêm segregados no ensino (Ibdem, p. 295) apresentam quadros que são exceções, pois, na maioria das vezes, estudantes pobres não se dedicam à escola por não perceberem possibilidades ocupacionais reais. Mas, o que esses resultados evidenciam é que o simples fato de se esforçarem para terem uma melhor performance escolar, caso acreditem em possibilidades futuras, serão suficientes para atingirem melhores posições no mercado.

Essa visão é bastante otimista por abrir a possibilidade de sucesso na trajetória ocupacional para qualquer indivíduo, desde que acredite que pode realizar suas aspirações. Por outro lado, conforme Lang (1984), em pesquisa sobre o tema com população do Brasil, a crença no esforço pessoal é um modo de justificação do sistema de classes. Essa crença no esforço pessoal consiste na atribuição a cada sujeito da responsabilidade pelo lugar que ele ocupa dentro do sistema. Lang (1984) apud Muñoz<sup>8</sup> para explicar que o sistema de classes se auto-legitima pela mera facilidade de sua existência objetiva dentro da sociedade. “Esse fenômeno seria explicado pela teoria da ideologia como inversão da realidade, manifestando-se aqui uma inversão de ordem temporal na captação do processo histórico”, considerando determinadas características de uma sociedade como se estivessem sempre presentes nas fases históricas passadas e por isso na futura também, de modo que nega as mudanças no presente (Lang, 1984, p. 15-16).

---

<sup>7</sup> Kao & Tienda, 1998, p. 380.

<sup>8</sup> Muñoz, R., 1973, p. 21.



As raízes dos estudos de classes estão orientadas para o problema da desigualdade e de sua transmissão. Tanto Marx como Weber elaboram teorias de classe para explicar teoricamente como as ocupações podem estar localizadas dentro de uma estrutura de posições de classe e, através dessa estrutura, se observa a estratificação social. A noção de classe está presente em toda a teoria de Marx como um antagonismo de interesses intrínsecos às relações de classes no modelo capitalista. Marx identificava duas classes polarizadas, capitalista e proletária ou proprietária e não proprietária dos meios de produção (Ribeiro, 2003, p. 111). Enquanto Weber define que uma situação de classes se caracteriza pela probabilidade típica de obter bens, alcançar posições na vida e encontrar satisfação própria, de modo que membros de uma classe têm chances de vida semelhantes. O mercado distribui as chances de vida segundo recursos diferenciados (propriedade, mas também credenciais – treinamento e qualificações), que no mercado obtêm recompensas também diferenciadas. A idéia de Weber é de que a posição de classe dos que não possuem propriedade é definida de acordo com o tipo de serviço que eles podem oferecer no mercado, destacando a crescente necessidade criada pelo processo de burocratização do capitalismo por qualificação e credenciamento (Weber, 1994, p. 199).

Como mecanismos para validação do sistema de classes atuam a crença no esforço pessoal e em contrapartida a crença de que a preguiça e a falta de esforço seriam fatores explicativos de posições distintas na estrutura de classes; e a idéia de que a educação é critério diferenciador de classes, sendo, portanto, um fator necessário para ascender de uma classe à outra. Desse modo, a educação está localizada no começo de uma longa cadeia de fatores, cada um dos quais conduz à conquista do seguinte: através da instrução se consegue um determinado tipo de ocupação, que por sua vez permite a obtenção de uma melhor renda, rendimento este que é condição necessária para a aquisição ou utilização de bens e produtos que configurarão um melhor estilo de vida (Lang, 1984, p. 17-18).

Estes mecanismos de legitimação do sistema de classes fazem com que os sistemas de classes tendam a perdurar graças à adesão que lhes prestam seus membros, inclusive aqueles que estão em condições desfavoráveis e, ao contrário, deveriam buscar uma redefinição do sistema. Assim, justifica-se uma sociedade de desigualdades, a qual apresenta seus membros como “acidentes”, sendo produto de condições pessoais e não

estruturais, de modo que o sucesso é visto como possível a todos que se qualificam para sua obtenção, graças a atributos pessoais e ao meio oferecido a todos pelo sistema, ou seja, a educação formal (Ibdem, p. 18-23).

O estudo de Lang (1984) foi realizado com estudantes de São Paulo que cursavam a 8ª série do ensino médio, evidenciando que a posição na estrutura social é um fator determinante nas opiniões e aspirações dos sujeitos estudados. Para operacionalizar essa variável a autora utilizou-se do nível sócio-econômico e da posição do pai no sistema de relações sociais de produção. Os resultados demonstraram que os profissionais liberais (94%) e os empregados com poder de direção (60%) estavam, principalmente, no nível sócio econômico mais alto (NSE alto); enquanto os empregadores se encontram principalmente nos níveis médio e alto; e no nível baixo havia empregados sem poder de direção (57,1%), autônomos não liberais (56,9%). As opiniões e aspirações dos estudantes demonstraram haver uma correlação exata entre posição na estrutura e nível de aspirações. As aspirações dos filhos de empregados com poder de direção e de filhos de profissionais liberais se assemelharam se aproximando do NSE alto, enquanto as aspirações de filhos de empregadores sem poder de direção e de autônomos não liberais se aproximaram, por outro lado. As aspirações dos filhos de empregadores variaram entre os níveis e não apresentou uma especificidade nos tipos de aspirações, ora se assemelhando a um grupo, ora a outro; o que a autora atribui ao porte do empreendimento do empregador (Ibdem, p. 113-115).

A partir dessa discussão, buscamos marcar a inserção do processo de constituição das aspirações ocupacionais que estudamos no contexto da realidade brasileira, que é marcado por severas desigualdades, na qual a maior parte da população não usufrui nem se quer das condições de vida da chamada classe média.

As classes estão, em alguma medida, fechadas, de modo que as posições de classe e ocupacionais das pessoas são fortemente determinadas por suas origens sociais. A desigualdade observada entre as gerações é mensurada pelas chances relativas de pessoas, com origens em diferentes classes sociais, alcançarem posições de classe semelhantes em sua vida adulta (Ribeiro, 2003, p. 150).

Scalon (1999) verifica o grau de fechamento social<sup>9</sup> da sociedade brasileira, comparando as taxas observadas de mobilidade com as taxas obtidas com base no índice de associação<sup>10</sup>, introduzido por Glass, que implica em “mobilidade perfeita”, quando haveria independência estatística entre as classes dos filhos e dos pais na tabela de mobilidade. Os resultados encontrados demonstram que o desvio em relação à mobilidade perfeita é expressivo na situação da herança social brasileira, pois a diagonal da tabela inclui os valores mais altos. A autora descreve os resultados dizendo que a associação entre os estratos reflete:

*... uma barreira entre os setores manual e não-manual, uma vez que os índices apresentam valores mais reduzidos de mobilidade entre pessoas com origem em estratos manuais que têm como destino os estratos não manuais, comparativamente aos índices daqueles que já têm origem no setor não-manual; ressaltando, em especial, a baixa representação dos setores não-manuais no setor manual não-qualificado... (Scalon, 1999, p. 114).*

Segundo Costa Ribeiro (2003), na sociedade moderna, a educação das pessoas depende principalmente da educação que elas recebem, pois a maioria dos profissionais não pode transmitir diretamente seu status ocupacional para seu filho. Isso só será possível através da educação, que é o principal mecanismo de superação e de transmissão de desigualdades de oportunidade de mobilidade social. No entanto, a educação é sempre levantada como variável principal no mecanismo de mobilidade social, pensando que a equalização desse serviço, diminuindo as desigualdades de oportunidades possa diminuir a desigualdade de oportunidades de mobilidade social. No entanto, conforme destaca o autor, o sistema educacional se expandiu, no Brasil, ao longo do século XX, o que proporcionou acesso a níveis educacionais mais elevados, dobrando o porcentual de

---

<sup>9</sup> Se dá quando o nível de mobilidade é menor no topo e na base da pirâmide ocupacional, cujo o resultado é o fechamento nas extremidades da estrutura social, impedindo a mobilidade de longa distância. Assim, conforma-se uma elite que não apenas mantém sua posição de classe, mas garante que essa seja herdada pelos seus descendentes (Scalon, 1999, pág. 111).

<sup>10</sup> Índice de associação, introduzido por Glass (1954): Igual a razão da frequência observada numa célula de uma tabela de mobilidade e a frequência que seria esperada nessa célula sob suposto de “mobilidade perfeita” (Scalon, 1999, pág. 112).

pessoas com o ensino médio completo, no período entre 1909 e 1948 (Ribeiro, 2003, p. 200-206).

O autor procura testar duas hipóteses: De que o mecanismo que contribui para o aumento da fluidez é o de equalização; e o de que a fluidez é maior para pessoas que concluíram o ensino médio do que para pessoas com menos escolaridade. Para tanto, ele utiliza um modelo de associação constante e outro unidiff, que apresentam escalas estimadas pelo modelo log-linear RC-II para as seguintes tabelas: Cruzamento de 16 classes de origem por 16 de destino com 3 coortes (de idade (homens entre 25 e 64 anos e 3 períodos de tempo, entre 1909 e 1971), incluindo apenas os homens que não concluíram o ensino médio; cruzamento de 16 classes de origem por 16 de destino por 3 coortes, incluindo apenas os homens com pelo menos o ensino médio completo. A partir desses modelos os dados mostram que, entre as coortes mais velhas e mais novas, um maior número de homens concluiu o ensino médio, nível educacional a partir do qual o efeito de origem de classe sobre o destino de classe se mostra mais fraco. Porém, a linha relativa aos homens com ensino médio completo, nascidos entre 1909 e 1931, está mais próxima de zero do que as duas outras linhas, representando os homens mais novos com segundo grau completo. Assim, para as pessoas mais jovens que concluíram o ensino médio, as origens de classe passaram a ser mais importantes do que antes (para pessoas mais velhas) no que se refere ao ingresso na classe I e não na V, de modo que a fluidez se reduziu (Ribeiro, 2003, p. 203).

A interpretação dada a esses dados explica que ocorre uma inflação de credenciais que deprecia o valor dos diplomas de ensino médio ao longo dos anos, pois quanto mais gente com esse nível de ensino, maior o valor desse diploma e maiores os efeitos das vantagens de classe no processo de mobilidade intergeracional. Assim, não há sinais de que a equalização seja uma das causas do aumento da fluidez no Brasil (Ribeiro, 2003, p. 206).

Por outro lado, Pastore (1979) encontra resultados que divergem dos apresentados por Costa Ribeiro (2003) ao utilizar um modelo de regressão para realizar uma análise da evolução da trajetória dos indivíduos, separando o efeito direto e indireto da herança paterna medida pelo impacto do status do pai sobre o status do filho. Pastore (1979) constrói tabelas com base nas variáveis de status (atual, do pai e inicial) mais educação,

separando por idade; e por regiões do país, separando também por idade. Os dados encontrados por Pastore (1979) revelam que a educação se destaca em todas as regiões como fator de mobilidade social, uma vez que cada ano de escola proporciona mais status social e rendimentos. Nas regiões mais desenvolvidas o nível de escolaridade é mais alto, enquanto nas regiões menos desenvolvidas as restrições do mercado de trabalho ainda não permitem a utilização da educação para ascensão social no mesmo nível em que é utilizada em outras regiões. Porém, mesmo as regiões menos desenvolvidas demonstram haver uma contribuição da educação na elevação do status. Pastore (1979) diz:

*Em todas as regiões verificamos um padrão interessante: as variáveis de background (status do pai, status inicial, status migratório) têm pouca importância, enquanto as variáveis individuais (educação e idade) apresentam uma contribuição enorme à variância explicada... (Pastore, 1979, p. 192).*

Pode-se observar, a partir desses dois autores, que há divergências, uma vez que os dados de Pastore (1979), em muito, parecem mais otimistas com relação à mobilidade social no Brasil. O contraste entre eles pode ser atribuído ao diferente tratamento dado aos dados, pois utilizam metodologias diferentes, que no caso de Costa Ribeiro (2003) se mostram mais atuais e mais utilizadas em diversos estudos internacionais. Com relação à educação, o aumento de acesso, conforme comprova Ribeiro (2003), não aumenta a mobilidade, da mesma forma que não diminui a desigualdade entre classes em países europeus, que sofreram equalização total da educação.

Scalon (1999) observa o impacto da educação na mobilidade no Brasil ao testar a hipótese de que a expansão da educação formal e a crescente importância da qualificação conduziram ao aumento de mobilidade entre gerações. A autora utiliza tabela de mobilidade com duas coortes de idade: indivíduos nascidos entre 1923 e 1943 (com idade entre 64 e 45 anos) e nascidos entre 1944 e 1968 (com idade entre 44 e 24 anos). Nessas tabelas estão incluídas as porcentagens referentes à mobilidade intergeracional, estrato do pai e primeiro estrato do filho, e à mobilidade intergeracional, primeiro estrato e estrato

atual do filho. A autora observa os resultados separando homens e mulheres (Scalon, 1999, p. 122-123).

Os dados encontrados pela autora se aproximam dos resultados de Costa Ribeiro (2003), apesar de usarem metodologias diferentes, pois as taxas de mobilidade de carreira para os homens apresentam uma queda na proporção de movimentos ascendentes de carreira nas gerações mais jovens devido à existência de um padrão sistemático no qual, indiferentemente à categoria de origem, as porcentagens de mobilidade intrageracional em direção aos estratos mais elevados são mais baixas para aqueles incluídos na coorte de idade mais jovem. Esse padrão não se repete para as mulheres, pois a mobilidade das trabalhadoras não apresenta uniformidade. As coortes mais jovens experimentam maior mobilidade intergeracional, o que é decorrente ao crescimento da mão-de-obra feminina no período que sucedeu a década de 60; e o fluxo de mobilidade de carreira ascendente na coorte mais jovem não experimentou diminuição quando as mulheres eram oriundas de estratos não-manuais (Scalon, 1999, p. 123).

Assim, confirma-se a tese de que o incremento na mobilidade ascendente via educação em décadas recentes é compensado pelo decréscimo de mobilidade durante a vida futura; e de que as posições de classe (oposições) ou estrato (hierarquia) determinam os destinos dos indivíduos.

A maior parte dos estudos da área de estratificação social aborda o tema das aspirações ocupacionais, dando ênfase ao background familiar como um dos principais fatores na constituição dessas. Marjoribanks (1998), no artigo “Family Background, Social and Academic Capital, and Adolescents’ Aspirations: A Mediation Analysis”, faz uma análise média da relação do background familiar e do capital acadêmico e social com as aspirações de adolescentes. Nesse trabalho, o autor encontra como variável significativa que media o relacionamento entre background da família e realização do status a formação das aspirações realistas. Assim, é o background mais as habilidades dos indivíduos que afetam suas aspirações educacionais e ocupacionais pelo caminho da realização na escola, através do suporte sócio econômico dado pelos pais, bem como pelas expectativas desses como outros significantes (1998, p. 177).

Marjoribanks (1998) utiliza a tipologia de Merton<sup>11</sup>, que faz uma associação entre estrutura social e comportamento individual para fundamentar sua análise. Conforme tal tipologia há objetivos, finalidades e interesses definidos culturalmente, que são, portanto, tomados como legítimos para todos e diversamente alocados entre os homens, de acordo com suas posições na estrutura social. Desse modo, prevalecem os objetivos compreendidos em um esquema referente às aspirações conforme as posições sociais dos indivíduos. A tipologia sugere ainda que o capital social da infância possa ser definido pelas aspirações dos pais para seus filhos e pelo processo que eles adotam para realizar suas aspirações (Ibidem, p. 179-180).

Para compreender esses mecanismos que agem na estrutura social, contribuindo para a manutenção da desigualdade de oportunidades, buscamos as explicações de Bourdieu (1986) sobre origem e capital social. No livro *Distinction*, de Bourdieu (1986), tomamos o fragmento “Uma crítica social dos julgamentos de gosto (Capítulo I)”, no qual o autor demonstra como a relação entre capital educacional ou origem social e o tipo de conhecimento e maneira de se comportar, de cada classe, mantém diferenças e antagonismos entre classes. A relação de cada indivíduo com a cultura depende das condições em que o capital cultural é adquirido, assim como o modo e quanto lucro vai obter no mercado.

Bourdieu (1986) parte da investigação sobre gostos para caracterizar cada classe, suas maneiras de adquirir a cultura e a disputa entre as classes para se distinguir das demais. O artigo “A formação dos gostos: Sociologia dos juízos estéticos”, de Noronha (1999), segue a mesma linha crítica de Bourdieu (1986). Conforme Noronha, o gosto torna as pessoas sensíveis ao belo, a ética, ao cuidado de si e das coisas do mundo, sendo uma estratégia de distinção e domínio simbólico. (Noronha, 1999, p. 66). As explicações sobre gosto de Bourdieu (1986) e Noronha (1999) demonstram como o gosto é um elemento que classifica uma pessoa como pertencente a uma classe, o que sugere que existirá algo na classe que forma os gostos distintos.

Goethe<sup>12</sup>, apud Noronha (1999), lembra como as pessoas se reconhecem quando descobrem um gosto ou desgosto em comum, sendo o gosto não apenas uma maneira de

---

<sup>11</sup> Merton, 1968, p. 133.

<sup>12</sup> Cf. Jaeger, s/ data.

ver o mundo, mas classificando quem pertence neste mundo (Noronha, 1999, p.66). De maneira análoga, Bourdieu (1986) apresenta resultados de pesquisa realizada de 1963-1968, que demonstram que pessoas pertencentes a uma classe social cultivam gostos semelhantes e, portanto, diferentes das pessoas de outras classes (1986, p. 14-17).

As explicações a respeito do gosto de Bourdieu (1986) e Noronha (1999) recaem sobre a perspectiva da influencia do contexto social na formação do gosto. O autor relaciona capital educacional com origem social, demonstrando que em níveis equivalentes de capital educacional, a origem social define o maior grau de competência, pois o principal aprendizado da cultura legitimada não se dá na escola, e sim na família, que dá familiaridade e confiança com relação à cultura legitimada (1986, p. 63).

Noronha se aproxima das colocações de Bourdieu (1986) sobre o aprendizado quando apud David Hume<sup>13</sup> que diz: uma pessoa está apta a perceber, apreciar e classificar uma arte e o estilo a que a define quando teve um aprendizado, uma socialização à arte. Noronha diz *...o bom gosto seria o fruto da educação da sensibilidade, o coroamento de uma atenciosa construção de si, tendo como coluna (...) o convívio com aquelas obras que sobreviveram...* (Noronha, 2001, p. 72-73).

Noronha (1999) acrescenta um argumento a respeito do aprendizado da cultura, quando se refere ao que a lingüística chama de possibilidades preconcebidas, de modo que para haver uma comunicação eficiente, emissor e receptor devem compartilhar do mesmo vocabulário (2001, p.79). Assim, no âmbito da cultura, os atores sociais devem compartilhar de códigos, vocabulários e repertórios referentes a um dado contexto para conviverem nesse.

No contexto da cultura legitimada, o valor está no fato de manifestar as condições mais raras da aquisição de capital cultural (Bourdieu, 1986, p. 71), de modo que tais maneiras legítimas são adquiridas somente com o tempo e por aqueles que podem lançar mão do tempo. O autor faz uma analogia entre aristocracia e cultura legítima, que é cultivada, principalmente pela classe dominante, dizendo que a aristocracia se baseia nas tradições, em uma maneira própria de viver, que é prezada (Bourdieu, 1986, p. 24). Assim,

---

<sup>13</sup> (Hume, 1973,p.315-325)



a classe dominante, a aristocracia cultural, valoriza o que sobrevive no tempo, a arte e costumes tradicionais.

Aproximando-se dessas colocações, Noronha (1999) chama atenção para o que disse Wiebe<sup>14</sup>: os edifícios intelectuais são construídos ao longo do tempo; a cada geração, os homens de talento se formam pelo estudo e pela contemplação das obras realizadas, nos tempos precedentes, por aqueles reconhecidos como mestres.

Percebe-se que há uma clara relação entre tempo e o que é valorizado como arte legítima, sendo cultivada, portanto, apenas pela classe que dispõe de tempo para tais sofisticções. Noronha (1999) exemplifica a legitimidade da competência daqueles artistas através do tempo, que se personificam na tradição, quando diz... Nutrido numa tradição, um artista não deseja mais nada além de ganhar um lugar entre os mestres cujas obras constituem essa tradição... (2001, p. 79).

Por outro lado, no contexto da classe de trabalhadores, existem outros valores e necessidades que permeiam os gostos cultivados. Por exemplo, Bourdieu (1986) justifica maior aparição dessa classe quando mencionado o teatro e a dança, decorrente do fato dessas artes possibilitarem um prazer mais direto, satisfação imediata, o que estará relacionado às suas necessidades (1986, p. 34). Também, menciona a preferência por filmes do tipo *happy end*, que gera, da mesma maneira, um prazer imediato e não exige maior nível de raciocínio.

Os dois autores se referem ainda as diferentes maneiras de consumir a cultura mediante a arte ou de observá-la, de maneira neutra e baseando-se no aprendizado cotidiano antecedente.

O autor afirma que a maioria das pessoas aplica a sua própria ética na percepção da arte. No entanto, a redução da arte às coisas da vida é considerada barbarismo. O autor exemplifica com uma passagem, durante sua pesquisa, quando as pessoas são submetidas às fotos e apresentam horror diante de algumas, como a das mãos velhas, demonstrando pavor ao velho, ao que é considerado feio no senso comum (1986, p.44). Desse modo,

---

<sup>14</sup> (Wiebe, Gerhart. 1963, p.38).

percebe-se que há uma maneira própria da classe dominante observar e consumir a arte, antagônica a maneira da classe trabalhadora.

Noronha (1999) descreve como se dá a relação do observador com a arte ao dizer, contrapondo a posição da classe dominante definida por Kant:

*A relação do observador com a obra de arte nunca é ingênua, no sentido de pura e espontânea, pois a 'bagagem cultural' do observador, seja qual for, contribui para o objeto de sua experiência. A obra de arte como todo artefato de comunicação humana, depende da interpretação do observador para existir como fenômeno cultural e sua história é a história de suas observações. (1999, p. 70).*

No entanto, existe uma imposição da crença de que a arte e a maneira de observá-la da classe dominante é a legítima por cultivar a arte legítima, que, por isso, é considerada superior.

Cada classe social cultiva gostos diferenciados, de acordo com sua origem, costumes e necessidades. Mas, por outro lado, existe um consenso comum do que é a cultura legitimada, a qual a classe de trabalhadores, apesar de não cultivá-la, considera de grande importância, pois a educação formal, da qual a classe dominante utiliza como aparelho ideológico transmite seus valores.

Conforme Bourdieu (1986), a estética da classe trabalhadora se define de acordo com a estética da classe dominante. Os membros da classe trabalhadora podem ignorar a alta arte estética, não abandonam suas inclinações sociais, mas sua relação com o conhecimento das normas estéticas denuncia uma contradição, pois ao serem expostos às figuras, durante pesquisa realizada, sabem qual dizer que é bonita, apesar de não fazer parte de seu contexto de comportamentos. Isso se torna ainda mais aparente quando se trata dos burgueses, aqueles que fazem parte da classe média, que sabem o que dizer e fazer em dadas situações, apesar de não compartilharem dos mesmos costumes (1986, p. 41).

Assim, há uma dominação cultural por parte da classe dominante que impõe seu gosto, costumes e normas como melhores, não tanto para serem imitadas, mas, principalmente, para legitimarem sua superioridade.

Bourdieu (1986) acrescenta que, dentre as diferentes maneiras de adquirir a cultura, os grupos dominantes estão sempre do lado dos modos mais invisíveis, isto é o mais velho e mais valorizado. Isso fornece os elementos inovadores do discurso dominante e imprime um ar de eterna novidade a certos temas, como todas as trivialidades da indagação elegante do gosto inato ou do gosto relapso dos pedantes (1986, p. 72-73).

A reflexão do autor demonstra que são usadas estratégias para manter o mesmo discurso funcionando, ao longo do tempo. Além de ficar claro que a discussão em torno do gosto dos “pedantes” é carregada dos valores da classe dominante, que mantém sua aparente superioridade, defendendo-a.

Noronha (1999) apresenta um fragmento de um tratado francês de 1694, apud Elias<sup>15</sup>, que evidencia o discurso dominante com relação ao modo de falar diferenciado dos burgueses e da corte:

*Só um pequeno número de pessoas (...) conhece a delicadeza da língua: sua maneira de falar é, pois, a única correta. O que os outros dizem não tem o menor interesse. São juízos apodícticos. Apóiam-se sempre na mesma motivação: nós, homens da corte, que pertencemos à elite, somos dotados duma sensibilidade que nos permite determinar a boa linguagem (2001, p. 74).*

Portanto, o gosto expressa as diferenças entre classes, mas também serve como arma na luta entre essas, de modo que cada uma cultiva seus gostos. No entanto, os grupos dominantes detêm poder para definir como superiores seus gostos, estilo de vida, costumes, linguagem e valores.

---

<sup>15</sup> (Elias, 1973, p. 161)

### II.3. Trabalho na adolescência e Aspirações

No artigo “Urban Teenagers: Work and Dropout”, de Entwisle, Alexander e Olson (2005) dizem que adolescentes com 15 anos, que trabalham desenvolvendo atividades próprias às suas idades, apresentam um terço a menos de evasão escolar do que os da mesma idade, que tinham trabalhos com atividades próprias de adultos. Porém, a partir dos 16 anos, a evasão se torna igual para qualquer tipo de trabalho que realizem. Embora a evasão esteja relacionada ao trabalho, entre estudantes pobres, aqueles que trabalham evadem menos. No entanto, a propensão à evasão aumenta com o passar dos anos. (Entwisle, Alexander, Olson, 2005).

Esse estudo dá uma das contribuições mais importante para essa pesquisa ao verificar que adultos que trabalharam na adolescência estavam em melhores condições no mercado do que os demais. Os autores explicam que dentre os adolescentes pobres, aqueles que trabalham se tornam mais motivados para continuarem estudando e se dedicando à escola sem se envolverem com criminalidade (Ibdem).

No entanto, evidências contrárias às que foram apresentadas pelos autores citados podem ser pensadas a partir da teoria do controle social, que aborda as causas da delinqüência.

Entwisle, Alexander e Olson (2005) argumentaram que adultos que trabalharam na adolescência permaneceram mais tempo na escola e se encontravam em melhores condições no mercado de trabalho. Os autores interpretam os dados, dizendo que aqueles que trabalhavam, tiveram mais motivação para continuarem na escola devido à remuneração que recebiam (diante da condição de pobreza que vivenciavam) e por se distanciarem do crime, através do trabalho (Ibdem).

Podemos pensar também que uma possível explicação para o fato de adultos pobres que trabalharam quando adolescentes terem uma melhor posição no mercado de trabalho, quando comparados com aqueles que não trabalharam, está relacionado à condição de trabalho dessa população, de baixa renda, pois ela ocupa cargos no mercado de trabalho secundário, que valoriza mais a experiência do que credenciais. Para a Teoria da Segmentação do Mercado de Trabalho a estrutura ocupacional funciona como um todo segmentado que possui preferências na seleção dos indivíduos ao ocuparem os postos de

trabalho, de modo que, de acordo com as características do indivíduo, ele poderá ocupar determinado posto de trabalho. E uma dessas características é a classe do indivíduo que está relacionada ao seu status ocupacional e, portanto, às suas possibilidades de emprego (Biagioni, 2006, p. 2-7).

A Teoria da Segmentação do Mercado de Trabalho define que as pessoas oriundas de classes mais pobres ocupam os cargos de trabalho do mercado secundário. Por outro lado, os adolescentes que trabalham em programas sociais pertencem famílias de baixa renda, como pré-requisito para sua participação nesse. A partir disso, percebemos que esses adolescentes de baixa renda são direcionados, geralmente, ao mercado secundário, no qual a experiência é mais importante do que credenciais. Dessa forma, esses adolescentes se beneficiam com esse trabalho não apenas devido à motivação e o alento que encontram no trabalho, mas poderão ser beneficiados também com a experiência adquirida no mercado.

Por outro lado, a idéia de que o trabalho na adolescência promove uma melhor inserção no mercado pode ser questionada quando pensamos que a educação é mais importante para uma melhor inserção. Por isso, pode-se pensar que o trabalho seja um elemento que prejudique a formação de uma melhor trajetória de vida, que reduza os anos de educação e dificulte uma melhor inserção futura no mercado de trabalho.

Em torno dessa idéia, a teoria do controle social conceitualiza delinqüência como a ausência de forças de controle, que partem de uma relação que se constitui com base psicológica e, por outro lado, com base nas relações sociais. A introjeção de tais forças constitui um controle próprio do indivíduo, um autocontrole (Shoemaker, 1996, p. 156-159).

O controle pessoal, que se caracteriza mais pela formação psíquica do indivíduo, surge da relação com os pais, principalmente. Essa formação pode está relacionada ao que diz a teoria psicanalítica, no que se refere à introjeção do superego, que são as normas da cultura que regulam o sujeito em oposição aos seus institutos mais básicos ou desorganizadores, provenientes do id. Para Shoemaker (1996), o autocontrole, ou constituição do controle pessoal, está extrinsecamente relacionado à auto-imagem que surge da relação com os outros significantes, através da imagem que esses têm da criança ou adolescente. Assim, as opiniões, os julgamentos e as percepções que os outros (outro

significante, principalmente) têm contribuído para a própria percepção que o indivíduo tem de si (Ibdem, p. 161-164) e, portanto, para o modo como vai desempenhar sua conduta.

Reckless<sup>16</sup>, apud Shoemaker (1996), apresenta evidências de estudos sobre jovens em Columbus, Ohio, que demonstra a presença de delinquência entre aqueles adolescentes, com 12-13 anos de idade, bem no início da adolescência, que tinham um baixo autoconceito, sendo aproximados do que se considera “*bad boys*”. Enquanto aqueles com um maior nível de autoconceito não apresentaram contatos com a polícia, por exemplo (Ibdem).

Esse tipo de controle será o responsável pelo nível de tolerância à frustração, pelo nível de foco nos objetivos e pela introjeção das normas sociais, o que podemos dizer que representa o “equilíbrio” psicológico do indivíduo. Por outro lado, a formação do controle social, que significa o compromisso social ou o laço social será responsável pela conexão do indivíduo com a sociedade através de outras instituições além da família, como escola e religião (Ibdem).

A partir da teoria do controle social, interessa-nos, aqui, problematizar a relação do adolescente com o trabalho como um fator de distanciamento com relação às instituições básicas que proporcionam a formação do controle social, interno e externo do indivíduo. Esse tipo de indagação parte do fato de que, uma vez que trabalhando, o adolescente tem menos tempo para se dedicar à escola e menos tempo com a família, além de poder se tornar, de certa forma, autônomo, no período que deve estar sob supervisão e sob a autoridade dos responsáveis.

Conforme Shoemaker (1996):

*...existe uma evidência considerável da correlação entre pontos do relacionamento familiar e delinquência. Relacionamentos familiares, em seu contexto, são usualmente mensurados em termos de interação, afeto, supervisão e disciplina entre os pais e crianças... (Tradução própria) (Ibdem, p. 172).*

---

<sup>16</sup> Reckless, W; Simon, D; Murray, E. “Self Concept as an insulator against Delinquency. American Sociological Review, 1956.

O autor acrescenta ainda que grande parte da evasão escolar, que também é indicador de delinquência, ocorre devido a ausência de participação e supervisão dos pais (Ibdem, p. 173-178).

Vale ressaltar aqui que, uma vez que o grupo pesquisado será composto também por pessoas oriundas de classes sociais com baixa renda e que vivem pressões externas (incluindo condições de vida adversas como pobreza, desemprego, grupos de status minoritários e discriminação) podem ser considerados como jovens que fazem parte do grupo mais propenso à delinquência e uso de drogas. Esse adolescente pode buscar recompensas mais imediatas, diante das frustrações vivenciadas, se aproximando e se identificando com figuras negativas, mas que têm prestígio em *gangs*, por exemplo, além de se tornarem agressivos e desenvolverem compulsões, entre outros problemas que podem apresentar (Ibdem).

Essa discussão demonstra quão relevante é a participação da família, bem como das demais instituições básicas, escola e religião (e que, no caso dessas últimas, dependem também da família para transmitir os valores e impulsionar a participação), para a constituição do autocontrole do indivíduo e sua inserção em um controle social maior, da sociedade, de modo que se afaste da delinquência. A partir disso, o trabalho na adolescência deve ser verificado, partindo de diversos “olhares”, possibilitando uma compreensão que contextualize a realidade dos sujeitos pesquisados. Apenas assim será possível compreender o papel que o trabalho cumpriu e estará cumprindo para aqueles que fazem parte da realidade ou contexto dos sujeitos pesquisados.

O artigo “Exploitation or Fun? The Lived Experience of Teenage Employment in Suburban America”, de Besen (2006), apresenta resultado de pesquisa realizada com adolescentes que trabalham depois da aula, verificando que, geralmente, são trabalhos monótonos, que não desenvolvem habilidades e atrofiam a criatividade.

Esse trabalho será interessante para essa pesquisa, pois faz uma crítica ao trabalho na adolescência que é semelhante ao que se busca investigar aqui. Isto é, identificar se o trabalho para esses sujeitos é sócio-educativo, promovendo o adolescente em vários níveis, ou se é apenas mão de obra barata.

#### II.4. Raça e Aspirações

No artigo “A Desigualdade Invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas”, Annette Lareau (2007) investiga os efeitos da classe social nas interações dentro de casa para crianças brancas e negras, através de um estudo etnográfico. Nesse estudo, a autora observou que os efeitos da raça foram insignificantes, porém o efeito da classe foi relevante, de modo que há uma lógica cultural de criação das classes (Lareau, 2007, p. 13-14).

A autora mapeou as conexões entre os recursos parentais e as vidas diárias dos filhos para verificar a hipótese de que a classe social cria estilos parentais distintos, pois os pais de diferentes classes se diferem na maneira como vêem seus papéis na vida dos filhos, assim como na forma que percebem a infância. Além disso, ela faz comparações entre raça e classe e traça conexões entre a posição de classe dos membros familiares e os resultados das relações desses e seus filhos com os profissionais de instituições dominantes (Médicos, professores e etc.) (Ibdem, p. 16-18).

Foram sujeitos dessa pesquisa 88 crianças de 8 a 10 anos de idade e suas famílias, sendo entrevistados e observados entre 1989 e 1997, no meio-oeste e noroeste americano. Cada sujeito participava sendo observado e fornecendo entrevistas por um ano em média; foram selecionados intencionalmente a partir do perfil de escola na qual estudava com auxílio dos professores. Metade da amostra foi composta por negros e a outra por brancos, de ambos os sexos. A autora definiu as classes como classe média e classe trabalhadora, não optando por adotar esquemas neo-weberiano ou neo-marxista, uma vez que em um estudo qualitativo a amostra não seria numerosa o suficiente para ocupar 12 categorias, por exemplo (Ibdem, p. 19-26).

Como categorias de análises se estabeleceram: o tipo de organização da vida familiar (Uso do tempo), o uso da linguagem e os laços sociais, se evidenciando dois padrões de educação os quais a autora chamou de “Cultivo orquestrado” e “Crescimento natural”. O elemento principal do primeiro estilo, adotado pela classe média, é o encorajamento intencional que os pais dão aos filhos, valorizando seus talentos, opiniões e habilidades; enquanto o que marca o segundo estilo, característico da classe



trabalhadora é o comportamento dos pais ao dar os cuidados básicos aos filhos e permitir o crescimento natural desses. Nas atividades diárias, se observou que na classe média as várias atividades de lazer dos filhos são organizadas pelos adultos, enquanto as crianças da classe trabalhadora passam grande parte do tempo com a família e parentes. Observou-se que a linguagem na classe média é estabelecida de maneira bastante racionalizada, de modo que se realizam negociações extensas entre pais e filhos. Na classe trabalhadora, as crianças raramente questionam os pais, aceitando diretivas e há menos presença de conversas, sobressaindo diretivas com uma palavra apenas, por exemplo, quando é horário do banho a palavra “Banheiro”. Os laços sociais são mais fortes com a família estendida (avôs, tios e primos) nas famílias de classe trabalhadora, enquanto para as crianças das demais famílias a maior parte do tempo era destinada às atividades e lazer com colegas em grupos de idade heterogênea. E as intervenções nas instituições apresentam um caráter crítico e a favor da criação por parte das famílias de classe média, na qual as crianças aprendem a intervir em seu próprio interesse; enquanto na classe trabalhadora há um sentimento de inutilidade e frustração e conflito entre as práticas de criação da casa e as das instituições. Como consequência desse tipo de relação com as instituições, se dá um sentimento emergente de direito por parte da criança das famílias de classe média e por outro lado um sentimento emergente de restrição por parte das crianças de classe trabalhadora (Ibdem, p. 27-67).

O primeiro fator que diferencia as classes são os recursos econômicos, pois os pais de classe média pagam mensalidades dos cursos, roupas, equipamentos, diárias de hotel, refeições em lanchonetes, acampamentos de verão e eventos; além disso, as famílias precisam de transporte particular confiável e horário flexível para levar e trazer os filhos das atividades. Outro ponto que promoveu as diferenças nos estilos educacionais foram os recursos educacionais dos pais, que lhes permite maior vocabulário para intervir com confiança nas intervenções institucionais, enquanto os pais trabalhadores viam os educadores e profissionais da saúde como socialmente superiores. O terceiro fator observado como diferenciador das classes foi a visão que os pais apresentam sobre a infância. A pressão da carência econômica e os sofrimentos vividos em suas próprias infâncias os faziam querer “... que seus filhos se concentrassem em serem felizes e sem

problemas, deixando os fardos da vida de lado até que fossem mais velhos.” (Ibdem, p.68-70).

Dessa forma, as estratégias de criação são influenciadas pela educação dos pais, por suas experiências de vida, fontes econômicas e condições ocupacionais, que permite a classe média desenvolver um estilo de “Cultivo orquestrado” e a classe trabalhadora um “Crescimento natural”. No entanto, observam-se crenças e atitudes culturais nas diferentes classes também, de modo que mesmo se fosse dado igualmente todos os recursos às classes, haveria padrões diferenciados. Mesmo quando pais da classe trabalhadora pretendiam inserir seus filhos em várias atividades, seus objetivos eram diferentes, o fazendo para mantê-los longe de “perigos” (drogas, delinquência). Muitos desses pais consideravam negativo para o desenvolvimento que seus filhos participassem de um grande número de atividades (geralmente crianças de classe média). Por outro lado, a autora notou que o humor, um elemento importante da relação, era imune à classe. O papel da raça na vida diária das crianças não teve muita importância. As famílias negras de classe média desenvolviam discussões sobre preconceito racial com os filhos para os instruírem com relação ao modo de lidar com esse mecanismo de desigualdade social, de modo a não sofrerem seus efeitos (Ibdem, p. 68-74).

Lareau (2007) diz que raça não foi significativa para explicar o estilo educacional de estudantes de classe média e trabalhadora, mas a autora não apontou o fato de existir menos negros na classe média, pois sua amostra foi intencional e não representativa da população estudada, de modo que ela compôs sua amostra com metade de negros e a outra de brancos em cada classe estudada.

Segundo Cheng e Starks (2002), dois grupos de variáveis têm sido utilizados para explicar a formação das expectativas educacionais dos jovens: características da família, tais como nível educacional dos pais e renda familiar; e outros significantes na relação com a criança e adolescente, como pais, professores e amigos. Considerando a primeira variável, considera-se o padrão de socialização da criança estratificado em função do status sócio-econômico da família (Cheng e Starks, 2002, p. 307).

Os autores apresentam evidências empíricas encontradas através de dados da base *National educational Longitudinal Study* (NELS), que é uma amostra representativa de toda a população dos EUA. Eles utilizam o *survey* de 1990 porque consideram as

questões desse apropriadas para a investigação relacionada à realização acadêmica dos estudantes, à formação de aspirações e expectativas e a percepção de estudantes com relação àqueles que fazem parte da sua convivência. A variável elegida para controlar os resultados foi a de descendência ou características físicas como cor e traços que caracterizam os indivíduos, selecionando aqueles com descendência ou origem asiática, hispânica, africana e brancos (Ibdem, p. 310-311).

Através da análise dos dados do NELS, eles examinam as diferenças raciais dos outros significantes, o nível de aspirações e expectativas e os efeitos dos outros significantes nas expectativas dos estudantes. Estudantes minoritários, em face da discriminação, são mais influenciados por aqueles outros significantes da família que lhes demonstram maiores expectativas. Além disso, não é simplesmente por serem os pais que os estudantes estabelecem uma relação na qual esse outro vai exercer a função de outro significativo, pois depende da confiabilidade sentida pelo estudante com relação às informações transmitidas e ao grau de educação desse outro (Ibdem, p. 321-322).

Independente do nível de expectativas que alguns pais têm com relação aos filhos, mães de descendentes de hispânicos e asiáticos e pais de descendentes de africanos têm menos influencia nas expectativas de seus filhos do que pais de estudantes brancos. O alto efeito das expectativas de outras pessoas da família e da comunidade sobre os estudantes com descendência africana e hispânica evidencia seu grau de importância. Essa influencia se dá inclusive no que tange a suprir recursos materiais e possibilita a construção de uma rede que promova algumas alternativas para indivíduos que se encontram em condições de desvantagem sócio-econômica. Cheng e Starks (2002) apresentam evidência de que aqueles com descendência asiática e indivíduos brancos tendem a perceber maiores aspirações de seus professores e amigos do que aqueles com descendência hispânica e africana (Ibdem, p. 322).

Assim, os autores concluem que o nível de expectativas dos pais e demais outros significantes nem sempre se traduzem nas aspirações dos jovens, não havendo uma relação direta, pois diferentes fatores da relação com os outros significantes aliados às características sociais (etnia, condição sócio-econômica e etc) influenciam a constituição das aspirações dos jovens (Ibdem).

O artigo “Choices of Degree or Degrees of Choice/ class, race and the Higher Education Choice Process”, de Reay, Davies, David e Ball (2001), investiga o processo de escolha do curso superior que se dá no ensino médio com jovens de Londres, associando o método quantitativo e o qualitativo para observar as influências da raça e da classe social. O autor aponta fatores históricos da educação e do ensino superior, dizendo que até II Guerra Mundial a educação era voltada para a elite e que em seguida houve uma expansão da educação e redução da desigualdade de gênero no meio, porém a desigualdade de classes permaneceu (Reay, Davies, David e Ball, 2009, p. 855-856).

Atualmente, a despeito das menores vantagens dos perfis educacionais dos pais, a maioria dos grupos minoritários está produzindo uma intensidade maior de aplicações e admissões no ensino superior do que o restante da população. No entanto, quando se observa a distribuição por origem étnica dentro do ensino superior, percebe-se que os brancos ocupam os cursos com maior prestígio (Ibdem, p. 857-858).

O ensino superior se expandiu havendo inclusive políticas para promover a entrada de minorias, mas esse se tornou mais estratificado. Os autores apud Gillon<sup>17</sup> que demonstra aumento da desigualdade no ensino superior de 1997 para 1998, explicitando o aumento da participação das classes menos favorecidas nos setores manuais (22% para 21.3%) e o aumento da participação das classes I, II e III no setor não-manual (51.8% para 55.8%). Os autores explicam que a estratificação do ensino superior é mantida através da seleção que se dá para entrada nas universidades, pois aquelas com maior prestígio que possuem ocupações com status mais alto e ensino de melhor qualidade só permitem o acesso daqueles alunos que obtiveram A no seu percurso educacional. Para tanto, é necessário que, desde a infância, a família invista com tempo, dinheiro e atividades culturais na educação das crianças, o que só é possível para famílias mais favorecidas economicamente (Ibdem).

Os autores observaram também que os próprios estudantes da classe trabalhadora apresentam interesse restrito por fatores de localidade, se interessando por universidades que se localizassem mais perto de sua residência. Esses estudantes optam por estudar mais próximo porque na maioria das vezes trabalham e não podem gastar muito tempo e dinheiro para se locomoverem. A presença do trabalho para esses jovens não os permite

---

<sup>17</sup> Gillon, E. Assessing Acces. AUT Bulletin, January, 1999.

que se dediquem muitas horas ao estudo. Evidenciou-se que havia mais negros trabalhando e estudando do que brancos, porém a maior parte dos negros (2/3) era da classe trabalhadora. Além disso, evidências de falta de identificação de estudantes minoritários dentro das universidades tem aumentado a desigualdade, pois esses estudantes hesitam em ir para instituições com poucos estudantes ou funcionários de própria etnia e classe social, desejando ir para instituições com etnias mistas (Ibdem, p. 861-869).

A dissertação de mestrado “O Que ser aos trinta? Aspirações ocupacionais de jovens, negros e brancos na cidade de Belo Horizonte”, de Jesus (2006), investiga o processo social de construção das expectativas e aspirações educacionais e ocupacionais de jovens estudantes negros e brancos de Belo Horizonte, comparando as aspirações desses. O autor ressalta que a análise de tal processo deve considerar uma multidimensionalidade de fatores, como características sócio-econômicas e sócio-psicológicas (Jesus, 2006, p. 1).

Através de métodos quantitativos, ficou evidente que de um modo geral as aspirações ocupacionais dos estudantes são bastante otimistas, pois boa parte deseja ocupar, aos trinta anos de idade, ocupações de alto prestígio social e com alta exigência de escolaridade. Ainda assim, os estudantes brancos apresentam aspirações ocupacionais mais otimistas do que os estudantes negros. O autor compreende que essa descrença do negro com relação à sua capacidade para conseguir ocupar cargos com status mais alto resulta da herança ocupacional e escravocrata do negro. Jesus (2006) observa também que de um modo geral as aspirações foram demasiadamente otimistas frente à realidade ocupacional da sociedade brasileira, o que ele atribui à falsa crença na fluidez social e na idéia de igualdade formal legitimada por sua presença na constituição brasileira (Ibdem, p.113-115).

Porém, as tabelas apresentadas demonstraram que a escolaridade dos pais, bem como o status sócio-econômico dos estudantes negros decrescia proporcionalmente ao crescimento da presença dos brancos em escalas mais altas. No modelo de regressão sugerido (variáveis independentes: situação sócio-econômica da família, situação escolar, sexo do respondente, percepção do professor a respeito do desempenho escolar e raça), a variável raça representa 0,6 pontos de explicação da variância das aspirações

ocupacionais, enquanto o modelo explicava 5,6% da variação das aspirações ocupacionais (Ibdem, p.105-111). Esses resultados demonstram haver uma diminuição no efeito da raça na variável independente, mas a presença de mais negros nas classes mais baixas evidencia forte desigualdade racial.

Para compreender o processo social vivido pelos negros que afeta a constituição de suas aspirações e conseqüentemente sua trajetória ocupacional, desenvolvemos uma discussão acerca do preconceito racial no Brasil e suas implicações no destino dos indivíduos; comparando as pesquisas citadas acima, que apresentam evidências dos EUA, Londres e Brasil.

A idéia presente no censo comum de que negros ocupam posições de classe inferiores em decorrência do passado escravocrata, sendo, portanto, uma construção histórica, condiz com a realidade apenas no que se refere à origem da questão da desigualdade racial. No caso do Brasil, por exemplo, pode-se pensar que em 1888, quando se deu a abolição da escravatura, os negros estavam em condições inferiores em todos os aspectos da vida, social, saúde, educação, moradia e etc, como conseqüência da condição socioeconômica que ficaram. No entanto, desde a abolição, passados mais de cem anos, são vários os mecanismos de preconceito racial que fazem que os negros permaneçam em classes sociais menos favorecidas economicamente, uma vez que a ascensão para negros pobres é bem mais difícil do que para brancos de mesma origem socioeconômica. Os principais estudos que abordam o tema conseguem verificar a presença do preconceito racial, exatamente, quando controlam os dados pela variável de renda e origem social, demonstrando o que foi dito acima. Quando pessoas negras e brancas com a mesma faixa de renda e/ou origem social são relacionadas para comparar o alcance educacional, ocupacional ou de rendimentos, os resultados evidenciam a presença de maiores dificuldades e de menor alcance para as pessoas negras.

Essa idéia de que os negros estão, em grande parte, em classes sociais mais baixas e que o problema, assim, seria de desigualdade de classes e não racial é, de alguma maneira, sustentada por diversas teorias que contribuem para a continuidade dessa imagem equivocada.

Várias teorias, funcionalista, marxista ortodoxa, neoliberal e neoclássica, procuram, com explicações teóricas diferentes, afirmar que em decorrência do

desenvolvimento econômico-industrial, bem como com a conseqüente abertura educacional, a desigualdade de raça, assim como a alocação de status em função de atributos pessoais (gênero, religião, cor e etc) seria eliminada. A partir disso, a distribuição de oportunidades seria equalizada com o desenvolvimento socioeconômico para as quatro correntes, como afirma Fernandes (2004). Para algumas dessas, o marxismo ortodoxo e para a corrente neoliberal, em lugar de desigualdade por atributos pessoais, cada vez mais, as diferenças se localizariam no antagonismo de classes, eliminando, assim, a variável raça como fator de discriminação social que gera desigualdade (Fernandes, 2004, p. 34).

A hipótese meritocrática, corroborando com as idéias acima, diz que a partir do desenvolvimento socioeconômico, requerimentos educacionais se tornam mais importantes para alocação ocupacional. E uma vez que a expansão do sistema educacional tende a se tornar mais meritocrática e menos baseada na herança de status, as oportunidades seriam equalizadas, ficando a ocupação das posições determinadas pelo mérito individual (Ibdem, p. 26).

Para definir as posições da teoria neoclássica e marxista ortodoxa na discussão toma-se aqui o artigo de Reich (1994), "*Racial and Ethnic Stratification*", que contrasta a abordagem convencional da análise da teoria neoclássica (com suas conclusões otimistas, que apontam para a possibilidade de eliminação do racismo) com a abordagem radical que segue o paradigma Marxista (que argumenta que o racismo está relacionado às atuais instituições econômicas da América). As duas abordagens, embora se assemelhem ao suporem uma maior equalização da educação e de oportunidades, se diferenciam no que se refere ao otimismo da teoria neoclássica que aponta para mudanças gradativas no mercado que apresentaria, gradativamente, um quadro de ausência de preconceito racial a partir de mudanças de atitudes dos empregadores no mercado de trabalho (Reich, 1994, p. 469).

Economistas neoclássicos presumem que podem analisar as fontes de pura discriminação salarial, sem analisarem em que medida a discriminação afeta também outras dimensões da vida, pois são inúmeros os aspectos que a discriminação atinge e todos se relacionam. Dessa maneira, o status ocupacional e a renda anual resultam de um processo de reforço mútuo entre vários fatores da vida do indivíduo (moradia, lazer, bem

estar, acesso a serviços de saúde, entre outros). Portanto, um único índice quantitativo não pode mensurar adequadamente o racismo em todas as suas dimensões: social, cultural, econômica e psicológica. Porém, apesar de o racismo está longe de ser definido por um panorama econômico, ele define várias consequências econômicas, como o fato de negros terem renda mais baixa do que brancos (Ibdem).

A teoria neoclássica explica que o racismo é um mecanismo que parte das atitudes de empregadores no mercado de trabalho, pois esses teriam uma preferência e gosto por se relacionarem com brancos. Seguindo essa idéia, os neoclássicos pensam que, naturalmente, aqueles empregadores, mesmo que brancos, que se dispuserem a contratar trabalhadores negros, o que vai lhes gerar menos custo, terão vantagem sob os demais, que tiverem preconceito racial. Assim, esses últimos serão, de alguma maneira, pelas regras de mercado, forçados a contratarem, também, trabalhadores negros. Então, dessa maneira, o preconceito racial seria eliminado do mercado (Ibdem).

Enquanto os argumentos da abordagem radical (que seguem o paradigma Marxista) são completamente diferentes de modo que o racismo é visto como enraizado na economia e não determinado por atitudes externas.

Reich define as diferenças das duas abordagens analisadas da seguinte maneira: “... duas abordagens alternativas para analisar o racismo. A primeira diz que capitalistas perdem e trabalhadores brancos ganham com o racismo. A segunda diz o oposto, capitalistas ganham, enquanto trabalhadores perdem...”. A teoria neoclássica diz que gostos por discriminação são formados independente do sistema econômico, a teoria radical argumenta que o racismo é simbiótico com as instituições da economia capitalista. As duas abordagens, a de Becker e a do marxismo radical, se baseiam no paradigma do desenvolvimento da sociedade, que identifica a diminuição do racismo em detrimento do desenvolvimento econômico. A abordagem marxista radical argumenta que o racismo deve ser visto como parte do conflito entre classes e do uso de poder em tais conflitos para determinar a renda (Ibdem, p. 471).

A perspectiva Weberiana, portanto neoliberal, defendida por Wilson (1994) também afirma que o desenvolvimento econômico eliminará o efeito da raça como fator de discriminação, de modo que existe apenas o problema da desigualdade de classes (a partir



dessa visão distorcida, os negros são mais pobres e estão em condições de menor acesso à educação apenas porque ocupam as classes menos favorecidas).

No artigo *The Declining Significance of Race: Blacks and Changing American Institutions*, Wilson (1994) afirma que, no decorrer do processo de desenvolvimento industrial, diferentes maneiras de lidar com a questão do negro são incorporadas de acordo com o sistema de produção.

O autor define três estágios de relações entre negros e brancos na sociedade americana. O primeiro se refere ao período inicial após a abolição da escravidão, sendo marcado pela constituição da economia vigente e opressão racial; o segundo se inicia no final do século XIX e é caracterizado pela expansão industrial, conflitos de classe e opressão racial; e, por fim, o terceiro estágio considera o período atual a partir do final da II Guerra Mundial e é relacionado a uma maior industrialização, à modernidade e à progressiva transição das desigualdades raciais para desigualdades de classe (Wilson, 1994, p. 612).

Segundo Wilson (1994), se os dois primeiros estágios estavam marcados por relações raciais segmentadas, onde brancos exploravam economicamente o trabalho de negros, solidificando uma economia de dominação racial através de várias formas de discriminação política e social: *...no período industrial moderno, as mudanças políticas e econômicas fundamentais fizeram que a posição de classe se tornasse mais importantes do que a raça, gerando mobilidade ocupacional para os negros...* (Ibidem, p. 621).

Em contraposição às teorias desenvolvimentistas ou que acreditam que com o desenvolvimento econômico e industrial diminui, progressivamente, a discriminação racial, a teoria da reprodução social argumenta, segundo Fernandes (2004), apud Bowles e Gintins<sup>18</sup> e Collins<sup>19</sup>, que a realização educacional é parte de um processo maior de legitimação da estrutura de classes. A teoria da reprodução social da educação compreende que a expansão educacional exclui membros das classes sociais inferiores de posições ocupacionais mais valorizadas. Assim, ocorre uma seleção e alocação no mercado de trabalho baseada nas credenciais adquiridas, que são usadas para manter o privilégio dos grupos sociais dominantes (Fernandes, 2004, p. 29).

---

<sup>18</sup> Bowles, S; Gintins, H Social Policy. V. 3. 1976.

<sup>19</sup> Collins, R. American Sociological Review. 1971; e Collins, R. The Credential Society. 1979.

A partir disso, pode-se pensar que se a educação se expande para todos, ela não será mais o fator de seleção, colocando todos no mesmo nível com relação à educação, apenas aqueles que têm acesso a outros processos de qualificação ou outros meios que sejam critério de seleção (como rede social, por exemplo) se destacarão. Assim, uma possível universalização da educação, em vez de aumentar as oportunidades, deixaria cada indivíduo ainda mais preso na sua posição na estratificação social, de modo que aqueles indivíduos pobres que poderiam se destacar através da educação (uma vez que nem todos têm acesso a ela) não mais poderá se destacar por meio desse recurso, que todos terão acesso.

As duas hipóteses, a meritocrática (sustentada pela teoria funcionalista, weberiana, marxista e pela teoria neoclássica) e a da reprodução social concordam que com o desenvolvimento socioeconômico, o acesso à educação se torna mais igualitário, porém discordam no que se refere ao nível educacional que é mais aberto, pois para a teoria da reprodução social não há uma equalização nos níveis mais altos, que proporcionam trabalhos melhores (Ibidem, p. 28-29).

Com relação a isso, o artigo de Reay, Davies, David e Ball (2001), citado acima, confirma que há desigualdade racial e social no ensino superior europeu, mesmo sendo o acesso à universidade possível para toda a população. O processo de seleção das universidades não permite a alocação de estudantes com menores rendimentos escolares, ao longo da vida, às universidades e cursos com maior prestígio, de modo que apenas aqueles estudantes de famílias que podem dispor de dinheiro e tempo para se dedicarem à educação dos filhos conseguem uma vaga em tais instituições.

Algumas situações históricas permanecem sustentando a condição racista das relações sociais, no Brasil e no mundo. Diante do falso quadro de uma boa convivência e de ausência de racismo no Brasil, Hasenbalg (1995) faz algumas elaborações teóricas em torno do mito racial brasileiro.

Para o autor, desde o final do Império e início da República, falava-se que o Brasil tinha escapado do preconceito racial, idéia essa que se baseava na comparação implícita com a situação racial dos EUA. Porém, apresenta-se padrões diferentes de relações raciais (Hasenbalg, 1995, p. 355).

O autor estabelece dois pontos em torno dos quais as relações raciais no Brasil se sustentam, mantendo um racismo disfarçado ou “calado”, o ideal de branqueamento e a concepção desenvolvida por elites políticas e intelectuais que caracteriza as relações raciais do país como harmônicas, o mito racial (idem, pág. 356).

O branqueamento como um projeto nacional surgiu no final do século XIX. Contudo, fundamentos podem ser encontrados no funcionamento do sistema colonial português, que se caracterizava pela ausência de distinções raciais dicotômicas e regras de hipodescendência, de modo que não brancos poderiam ascender em uma sociedade hierárquica e pigmentocrática. Na escala de ascensão, o primeiro grau era sair da condição de escravo mediante alforria ou fuga. Nesse último caso, só era possível para mestiços claros que fossem aceitos no grupo branco. Esse projeto foi implementado por meio da miscigenação seletiva e políticas de povoamento e imigração européia e surge como resultado do choque entre a realidade da população brasileira (forte presença de negros e indígenas na população) e assimilação de teorias racistas oriundas dos EUA e Europa. O objetivo do projeto era a desapareção gradual dos negros pela via de sua absorção pela população branca, o que se fundamentava na crença da inferioridade genética das raças não brancas, conforme Seyferth<sup>20</sup>, apud Hasenbalg (1995). Essa crença foi contrabalançada, exatamente, pela crença na seleção natural e social, que através da mestiçagem, conduziria a um povo branco (Ibdem).

Assim, a forma como se organizou o sistema colonial português possibilitou que não-brancos, através, principalmente, da mestiçagem, passassem a ser reconhecidos como brancos. Isso parece fazer de ser branco ou tornar-se branco um ideal mais fácil do que eliminar o preconceito, ou seja, um negro poderia preferir se passar por branco ou procurar parecer o mais próximo possível como um branco do que lutar pela aceitação de sua cor, pois o resultado da primeira escolha seria mais imediato. Além disso, os próprios negros acabaram por introjetar, também, as representações simbólicas dominantes de que a “raça” branca seria superior.

Hasenbalg (1995) afirma que “... O projeto do branqueamento perde legitimidade intelectual com a derrota do nazismo na II Guerra Mundial e com a emergência de nações

---

<sup>20</sup> Seyferth, G. A Estratégia do Branqueamento. *Ciência Hoje*. V. 5. 1986, pág. 54.

independentes de populações não brancas a partir da década de 1950...” No entanto, essa perda não evitou que esse ideal criasse raízes profundas, o que percebe-se nas expressões comuns ao português falado como “cabelo ruim”, “cabelo bom”, e “melhorar a raça” (Ibdem, p. 357). Esse tipo de idéia presente na cultura fazia ou continua impulsionando negros procurarem parecer com brancos.

Esse tipo de percepção e comportamento por parte dos negros causa certa fragmentação das identidades raciais, que gera uma dificuldade de construção de identidades coletivas também, refletindo em um baixo grau de politização do conflito racial no Brasil. Um exemplo citado pelo autor é o fechamento da Frente Negra Brasileira, na década de 1930 e, depois, pela ditadura do Estado Novo (Ibdem, p. 357).

O segundo ponto, além do projeto do branqueamento, que contribui para a permanência do padrão de racismo encontrado no Brasil é o mito racial brasileiro que é muito forte, que apresenta como alguns de seus componentes a construção idílica do passado escravista e a ênfase na miscigenação, tida como indicadora de tolerância racial, além da apologia à mestiçagem, como por exemplo, a noção freyreana de metarraça brasileira.

Hanchard<sup>21</sup> apud Hasenbalg (1995), diz que os teóricos da miscigenação parecem ter confundido a mistura racial no plano biológico com as interações raciais no sentido sociológico. Supondo que a primeira teria ocorrido sem conflito, o que não é evidente, sugerem que as últimas também existiriam sem conflito. O autor ainda diz, a partir disso, que, no Brasil, o Estado toma essas idéias de democracia racial, que estão, absolutamente, incorporadas pelo senso comum. Pode-se pensar nessa posição do estado tendo a função de controle social ao ocultar a existência de divisões raciais e sociais. Hasenbalg (1995) aponta para a presença de uma imposição política, social e até institucional, que, algumas vezes, pode ser implícita, de se falar em racismo e preconceito racial. Essas idéias de homogeneidade nacional que incluem os negros como iguais, por esse mesmo caminho, lhes negam um status específico (de alvo da discriminação que fosse). Assim, a discriminação, bem como as pessoas negras ficam no fundo da “cena” (Ibdem, p.358).

---

<sup>21</sup> Hanchard, M. Taking Exception. Centro de Estudos afro Asiáticos. Rio de Janeiro. 1992, pág. 24.

Essa idéia do mito racial só começa a ser desmontada na década de 1950, quando a UNESCO patrocinou uma pesquisa a ser realizada no Brasil, acreditando que a situação das relações raciais no país seria uma receita de relações harmoniosas. Mas, ao contrário, encontram-se muitos danos na auto-imagem e nas idealizações apresentadas. Além disso, na época, evidencia-se forte associação entre cor e status socioeconômico, no Norte, Nordeste e Sudeste (Ibdem, p. 359).

No período entre 1965 à 1970, durante a ditadura militar, não houve pesquisas sobre relações raciais no Brasil por motivo de “segurança pública”; além disso a pergunta sobre cor foi eliminada do censo demográfico de 1970 (Ibdem, p. 360). Pode-se pensar a partir disso que a opressão e o racismo se fazem presentes, exatamente, ao omitir, ao silenciar ou ignorar a existência da diferença.

São inúmeras as evidências empíricas, ainda nos dias atuais, no Brasil e nos EUA, que demonstram o efeito da variável raça como elemento de preconceito racial, atingindo as pessoas negras nos seu nível educacional, ocupacional e posição de classe, uma vez que esses fatores são estão relacionados entre si.

Conforme Hasenbalg e Silva (1990), os dados oficiais disponíveis sobre os níveis de instrução da população brasileira segundo a cor são mais do que eloqüentes para caracterizar a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e não brancos e os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal. “... não só a taxa de analfabetismo dos não-brancos é mais de duas vezes superior à dos brancos, como os membros desse último grupo contam com possibilidades sete vezes maiores de completar outros estudos universitários” (Hasenbalg e Silva, 1990, p. 6).

Em pesquisa realizada pelos autores utilizando os dados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD), de 1982, considerando todas as pessoas entre 7 e 24 anos, levando em conta, também, os dados referentes aos grupos de cor branca, preta e parda, faz-se uma avaliação do desempenho dos grupos de cor no sistema de ensino básico.

Observando, primeiro, a escolaridade do grupo de 7 a 14 anos de idade, que se encontra na faixa de frequência obrigatória à escola, a proporção dos que não estão na escola ou que não conseguiram transpor a primeira série do ensino básico é de 32% para os brancos e de 50% para o grupo de negros e pardos. O segundo grupo, entre 15 e 19

anos, geração ou coorte de idade que teoricamente teria acabado de passar pelo sistema de ensino fundamental, 5,5% dos brancos e 17% de negros e pardos não conseguiram superar o obstáculo da primeira série. Porém, o esperado era que todas essas pessoas tivessem concluído a 8ª série do ensino fundamental, o que só 31,6% dos brancos, 12,7% dos pardos e 10,6% dos negros conseguiram. Na coorte de idade entre 20 e 24 anos, em que aproximadamente 90% dos homens e 40% das mulheres já estão incorporados na população economicamente ativa, entre aqueles que não conseguiram completar o nível de instrução básico, do ensino fundamental, 52,8% dos brancos conseguem retornar para a escola e completar os oito anos de estudo obrigatório, enquanto 71,6% dos negros e 68,7% dos pardos ficam aquém desse nível de instrução. Quando se compara o acesso ao ensino superior a desigualdade é ainda mais evidente, pois quando 13,6% de brancos, apenas 1,6% de negros e 2,8 de pardos conseguiram ingressar. Todo esse quadro representa uma grande desvantagem por parte de negros e pardos com relação a brancos em termos de educação formal, o que é extremamente relevante para o início da vida adulta e inserção ocupacional (Ibdem, p. 7-9).

O resultado mais importante que segue desses dados é que, mesmo controlando a variável de posição sócio-econômica das famílias, subsiste um diferencial de acesso à escola entre brancos e não-brancos. Olhando o grupo etário de 11 a 14 anos, nota-se que entre as crianças de família com renda familiar inferior a  $\frac{1}{4}$  SM (a faixa mais pobre), a desvantagem no acesso à escola de pretos e pardos com relação aos brancos é da ordem de 10%. Essa diferença diminui, gradativamente, à medida que se eleva a faixa de renda. Os autores explicam que a discriminação racial que oporá dentro da escola leva a pensar em fatores que operam dentro da família e que condicionam diferenças na propensão de famílias brancas e não-brancas a buscarem escolas para matricularem seus filhos (Ibdem).

Fernandes (2004) apresenta algumas evidências importantes sobre a população brasileira no que se refere ao impacto do desenvolvimento econômico sobre a estratificação educacional, focando o papel da raça nesse processo. Os fatores causais analisados são nível educacional mãe e do pai, status ocupacional do pai, raça e gênero. Os dados utilizados são oriundos da PNAD de 1988 e faz uma análise de coorte para acessar causas da desigualdade, cobrindo um período de mais de 80 anos (Fernandes, 2004, pág. 24).

A autora utiliza duas metodologias, primeiro Regressão de Mínimos Quadrados Ordinários (RMQO) e, em seguida, utiliza um modelo de Regressão Logística. O mesmo foi feito por Maré<sup>9</sup> nos EUA apud Fernandes (2004). A aplicação da segunda metodologia foi utilizada no intuito de que não se ficasse nenhuma dúvida com relação aos resultados, já que a primeira apresentava algumas limitações. Os dados encontrados pelo autor citado por Fernandes evidenciam que nos EUA as:

*... Barreiras sociais são mais fortes nos primeiros degraus da vida educacional e mais fracas nos níveis mais altos. Fatores além da origem familiar, como habilidade e/ou motivação, não medidos na sua análise, determinam o alcance educacional nas transições mais altas (...) Pessoas que fizeram as transições mais altas são mais homogêneas em termos de habilidades e motivação, fato que reduz o efeito de variáveis de origem socioeconômicas... (Ibidem, p. 30).*

Utilizando a mesma metodologia, Fernandes (2004) encontra algumas semelhanças com relação aos dados do autor, porém com relação à variável raça o resultado é bastante diferenciado. Quando a autora testa a hipótese de que o desenvolvimento econômico desestratifica a sociedade, de modo que as variáveis que medem origem social e atributos do indivíduo, como raça e gênero, cairiam como determinantes do alcance educacional, ela encontra que o efeito da educação do pai, da ocupação desse e gênero diminuem, porém o efeito de raça e de origem urbana aumentam (Ibidem, p. 48-49).

O padrão do efeito da raça no nível educacional é bastante inusitado, diminuindo seu efeito no decorrer dos anos, até chegar ao final do ensino médio e aumenta, drasticamente, após o secundário para atingir qualquer nível a partir daí. Para ter 1 ano de educação, brancos e asiáticos têm 100% a mais de chances do que negros; para concluir 4 anos de estudo, brancos e asiáticos apresentam 52% a mais de chances com relação a negros; 8 anos de estudo (nível fundamental) 26% a mais; e após secundário, 100% a mais de chances para brancos e asiáticos do que para negros (Ibidem, p. 58-59).

Para Hasenbalg (1995), as desvantagens vivenciadas por negros, no Brasil, vão se acumulando ao longo das fases da vida, potencializando as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos. Ele se apóia em estudos demográficos para demonstrar as disparidades raciais, que evidenciam, em 1980, que a mortalidade infantil era quase o dobro para

negros. A expectativa de vida ao nascer tinha uma diferença de 6,7 anos a mais para brancos, quase a mesma de 1950, que era de 7,5 (Hasenbalg, 1995, p. 360).

Nas demais fases da vida, como o casamento, o Brasil representa um dos que mais realiza casamento entre brancos e negros, porém 80% dos casamentos são endogâmicos, sendo o critério cor relevante na seleção (Ibdem, p. 361). Com relação à educação, que é extremamente relevante para a inserção ocupacional, várias evidências foram apresentadas, demonstrando que a desvantagem das pessoas negras é enorme em todas os níveis educacionais, apesar de apresentarem sua maior dificuldade na fase inicial dos estudos e nos níveis mais elevados, no ensino superior.

Assim, negros e mestiços ingressam no mercado de trabalho com uma dotação menor de educação formal. Além disso, a cor representa um fator de discriminação ocupacional relacionada a atributos não produtivos, provocando um acesso limitado, de modo que posições valorizadas são reservadas a pessoas brancas. Evidencia-se também discriminação salarial, sendo as taxas de retorno à educação e experiência obtida de negros inferiores. E essa diferença aumenta à medida que eleva-se o nível educacional. Negros ainda enfrentam bloqueios na mobilidade dentro de suas ocupações, sendo menos favorecidos por promoções, além de haver uma concentração de negros e pardos em trabalhos manuais (Construção civil, serviços domésticos e pessoais) e poucos negros em ocupações não-manuais. O resultado de todo esse quadro de discriminação racial é uma renda média do trabalho de pessoas negras e pardas pouco menor do que a metade da renda média de pessoas brancas (Ibdem, p. 361-362).

Hasenbalg (1995) ressalta que as posições de classe apresentam menos taxa de mobilidade ascendente dos estratos baixos para os médios e dos médios para os altos experimentados por pessoas negras e pardas. Além disso, há uma maior dificuldade para as famílias negras de classe média transmitirem o status adquirido para seus filhos (Ibdem).

Haller e Saraiva<sup>22</sup> apud Fernandes (2004), dizem que origens sociais são mecanismos de alocação de status poderosos e seus efeitos crescem com o desenvolvimento sócio-econômico, em vez de diminuir, pois ricos tendem a monopolizar oportunidades

---

<sup>22</sup> Haller e Saraiva, 1991. Status Influences in third world labor markets. Berlin and New York.



educacionais. A partir disso, podemos dizer que quanto maior o desenvolvimento econômico, bem como quanto mais elevado o nível educacional, ocupacional ou de classe, maior se torna o efeito de variáveis discriminatórias como raça, sendo, portanto, mais difícil para indivíduos com atributos sociais como origem pobre ou cor negra atingirem níveis sócio-econômicos mais altos.

### **III. METODOLOGIA**

#### **III.1. Coleta de dados**

##### **III.1.1. Dados e Método**

Nessa pesquisa coletamos dados de natureza qualitativa e quantitativa para responder as perguntas propostas em torno da questão das aspirações ocupacionais de adolescentes que estudam e que trabalham e de adolescentes que apenas estudam, considerando a condição sócio-econômica.

Portanto, os dados necessários para responder as perguntas propostas, bem como as hipóteses da pesquisa são compostos por informações relativas às aspirações de adolescentes em condição de baixa renda e de classe média baixa que estão inseridos no mercado de trabalho e aqueles que não estão; e as expectativas dos respectivos pais. Formamos esse conjunto de dados para observar o processo de constituição das aspirações de adolescentes na sua interação com os pais, diferenciando tal processo nas duas classes sociais abordadas (Baixa renda e classe média baixa) e dentre aqueles da mesma classe (Que trabalham e que não trabalham).

O método adotado para a pesquisa foi o estudo explanativo, principalmente, pois foi prioridade a compreensão profunda do processo de constituição das aspirações ocupacionais de adolescentes. Conforme Babbie (2004), a pesquisa explanativa busca responder o por quê, encontrando explicações causais, enquanto a parte descritiva se destina a responder questões como: onde, quando e como, descrevendo o que se observa nos fenômenos estudados, o que também realizamos nesse estudo (Babbie, 2004, p. 89). Ressaltamos também que a pesquisa empírica não dispensa uma revisão bibliográfica, que será base para o estudo e interpretação posterior dos dados.

Segundo Babbie (2004), todo cuidado deve ser tomado no tipo de pesquisa que visa responder o por quê dos fenômenos apresentados, encontrando causas para esses, pois uma correlação entre variáveis deve levar em consideração, além da ordem temporal entre essas, a possibilidade de uma relação espúria, quando duas variáveis se apresentam

seguidas uma da outra, porém sendo causadas as duas por uma outra anterior (temporalmente), em vez de estarem correlacionadas (Ibdem, p. 90-91).

Vale esclarecer, que buscamos causalidades e explicações para os fenômenos apresentados. Consideramos que através de um método qualitativo a exatidão das inferências seria limitada. Segundo Laville e Dionne (1999), as pesquisas quantitativas é que podem avaliar os efeitos sobre as variáveis dependentes, que partem das independentes, através de esquemas de experimentação, correlacionando tais variáveis com o máximo de precisão (Laville e Dionne, 1999, p. 160).

O presente estudo tomou o método qualitativo e quantitativo, pois buscamos conhecer de maneira mais profunda e detalhada o processo de constituição das aspirações ocupacionais de adolescentes na interação dos mesmos com os pais e ter exatidões passíveis de generalização com relação a alguns aspectos do fenômeno estudado. Para tanto, buscamos dados estatísticos e representativos da população estudada.

Bardin diferencia o método quantitativo do qualitativo dizendo:

*... A abordagem quantitativa e a qualitativa não têm o mesmo campo de ação. A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais controlada. (...) A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. Esse tipo de análise deve ser então utilizada nas fases de lançamento das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice e uma ou diversas variáveis... (Ibdem.).*

Partindo de Haguette (1987), está dentro dos objetivos da análise qualitativa captar as atitudes, pressupostos, conceitos e crenças, que formam as aspirações da amostra com relação ao mercado de trabalho. Segundo Haguette (1987), *... os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.* (Haguette, 1987), sendo, portanto, um método que permite a compreensão profunda.

Muitas críticas são direcionadas a estudos qualitativos ao se dizer que resultam em conclusões dificilmente generalizáveis. Para Laville e Dionne (1999), realmente as conclusões desse tipo de investigação valem, de início, para o grupo ou casos considerados, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros. Mas, não há nada que o contradiz, pois se um pesquisador se dedica a um pequeno grupo ou a alguns casos, como será aqui, ... *é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que (...) pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno...* (Laville e Dionne, 1999, p. 156).

Assim, os elementos imprevistos, os detalhes, melhor conhecidos, podem levar a um reexame de aspectos da teoria que sustenta a investigação: um caso desviante, por exemplo (Ibdem), ou mesmo o conhecimento profundo de alguns processos, como será o caso de nossa pesquisa, que lida com aspectos psicológicos da formação de aspirações, o que exige um estudo mais detalhado.

Portanto, os recursos qualitativos e quantitativos se complementam, de modo que a exatidão, bem como a veracidade dos dados com relação a uma população só é possível a partir do método quantitativo; e a compreensão profunda dos detalhes e a interpretação dos dados tem um caráter qualitativo. Assim, o método quantitativo sempre está associado a uma interpretação qualitativa e o método qualitativo só pode dizer dos detalhes, perdendo certo sentido quando se quer falar de um fenômeno de maneira generalizada.

### **III.1.2. Amostra**

A amostra qualitativa foi composta por 20 adolescentes entre 15 e 18 anos de idade, que estavam cursando o ensino médio, de ambos os sexos e os respectivos pais. Esses critérios buscaram atender o objetivo de que os sujeitos estivessem no período da adolescência, no qual o processo de constituição das aspirações ocupacionais ainda está intenso, embora menos do que na infância (Bryant; Zvonkovic; Reynolds, 2007). Consideramos que na adolescência, os sujeitos têm suas aspirações ocupacionais mais

elaboradas e podem expô-las. Buscaram-se adolescentes que estudassem e estivessem no ensino médio para igualá-los nesse critério de inserção à educação e desempenho escolar, uma vez que não pretendíamos estudar evasão escolar e buscávamos um desempenho escolar médio, pois essa não era uma variável que trataríamos como prioridade. Ao manter esses critérios, foi possível observar diferenças sócio-econômicas e a condição de estarem trabalhando ou não.

Foram selecionados em cinco instituições: uma escola particular (Classe média) na qual encontramos adolescentes que geralmente não trabalham (Colégio Berlar São Pascoal); uma escola federal (Classe média) na qual encontramos vários alunos que trabalham (CEFET-MG); uma escola estadual (vulnerabilidade social) na qual encontramos alunos que não trabalham (Colégio estadual Silviano Brandão); e dois programas de trabalho (ASSPROM e PET da Fundação CDL) para jovens em condição de vulnerabilidade social, no qual encontramos adolescentes que devem estar matriculados para trabalharem. Tais instituições serviram como meio para chegarmos aos sujeitos, não sendo objeto de estudo. No entanto, foram selecionadas intencionalmente com o objetivo de que encontrássemos nelas os perfis de sujeitos que era necessário para cada um dos quatro grupos. Havia a idéia de compor quatro grupos com dois níveis sócio-econômicos e que cada nível tivesse um grupo de adolescentes que trabalhassem e outro que não.

O grupo dos adolescentes que trabalhassem e fossem de baixa renda seria composto a partir de programas sociais que encaminham adolescentes de baixa renda para o mercado de trabalho, pois nesses programas o critério de está estudando é exigido, de modo que todos os critérios da pesquisa seriam atendidos, sendo necessário apenas convidar aqueles que quisessem participar que tivessem entre 15 e 18 anos e preencher a metade com garotas e a outra com garotos. O contato com essa instituição (Fundação CDL) já estava estabelecido, uma vez que a pesquisadora trabalhou nessa Fundação, anteriormente. Porém, outra instituição com o mesmo perfil foi buscada com a intenção de verificar possíveis vieses. No entanto, nos dois programas encontraram-se adolescentes que viviam em comunidades carentes e que tinham, portanto, uma baixa condição sócio econômica.

Em seguida, a pesquisadora buscou uma escola que pudesse encontrar adolescentes em condição de baixa renda, cursando o ensino médio, mas que não trabalhassem. Então, foi selecionada uma escola estadual que tem turmas diurnas, de modo que os alunos dessa escola não trabalhassem geralmente, uma vez que aqueles que trabalham buscam escolas com turmas noturnas. A escola escolhida foi o Colégio Estadual Silviano Brandão, situado no bairro Lagoinha, é público e localizado no entorno de duas comunidades carentes da cidade. Após receber autorização da diretoria do colégio para convidarmos alguns adolescentes para participarem da coleta de dados de nossa pesquisa, juntamente com a supervisora encarregada de me acompanhar fiz o convite aos sujeitos. Observei se recebiam bolsa escola do governo federal e se residiam em comunidades carentes. Informações essas que foram buscadas na secretaria da escola previamente ao convite. Assim, o grupo composto pelos sujeitos oriundos dessa escola se igualaria no quesito fator sócio econômico com aqueles do grupo (dos que trabalham).

Para encontrar adolescentes que trabalhassem e fossem de classe média, pensamos no CEFET, que é uma escola com alto nível de qualidade do ensino tradicional e integra ensino técnico, o que sugeriria um perfil de adolescentes que buscam trabalhar mais cedo. Quando fui encaminhada para pessoa responsável por me receber me certifiquei de que era uma escola com perfil de alunos de classe média, pois a funcionária afirmou que não havia alunos no CEFET que residiam em comunidades carentes. Com auxílio dessa pessoa, selecionei, nas salas de aula, aqueles que trabalhavam para convidá-los. Durante o processo de coleta de dados, nas entrevistas, descobri que há um processo seletivo para os alunos interessados em estudar lá, o que evidenciava que os alunos dessa escola são de classe média, tendo uma boa trajetória escolar e possuindo os recursos materiais para se prepararem para seleção, uma vez que existe curso preparatório para tal seleção.

Por último, selecionei a escola que me permitisse encontrar sujeitos de classe média e não trabalhassem. Nesse ponto, após ter entrevistado os sujeitos do CEFET, percebi que deveria encontrar adolescentes de classe média baixa para equipá-los aos do CEFET. Então, procurei uma escola que tivesse uma mensalidade relativamente baixa, o que demonstraria que os seus alunos não vivem em condição de vulnerabilidade social, pois tem certo recurso para destinar à educação, mas essa renda é pequena. O colégio escolhido foi o Colégio Berlar São Pascoal, localizado em um bairro de classe média de

Belo Horizonte, o Caiçara, bairro esse que é bastante popular em sua maior parte. A mensalidade dessa escola é de 450,00 reais, sendo que a maioria dos alunos tem bolsa parcial. Selecionei alguns para convidar entre aqueles que tinham 50% de bolsa, a partir de informações prévias colhidas junto à secretaria da escola.

Assim, a amostra foi formada considerando dois níveis socioeconômicos (Classe média baixa; e vulnerabilidade social) da população da região metropolitana de Belo Horizonte e de adolescentes que trabalham e que não trabalham. Assim, formaram-se quatro grupos de cinco adolescentes, sendo metade mulheres e a outra de homens.

A autorização para a realização da coleta de dados foi dada pelos pais também, além das instituições envolvidas. Todos os envolvidos foram voluntários, desejando participar da pesquisa, conforme regem as normas éticas da pesquisa científica.

Foi utilizado também o banco de dados da pesquisa “Perdas Sociais Causadas pela Violência: Violência nas escolas”, realizada em 2005, pelo CRISP, com 3.568 casos da população de estudantes da região metropolitana de Belo Horizonte. A pesquisa de mestrado “*O Que ser aos 30 anos?*” *Aspirações ocupacionais de jovens, negros e brancos, na cidade de Belo Horizonte*, realizada por Rodrigo Ednilson de Jesus (2006), na mesma instituição a qual estamos inseridos, UFMG, explorou esse banco tratando do tema aspirações e raça. Disso surgiu nosso interesse em utilizar a mesma pesquisa para explorar variáveis relacionadas a aspirações e trabalho na adolescência. No entanto, após exploração das variáveis, percebi que a pesquisa realizada em 2005 atendia melhor aos interesses da pesquisa do que a de 2002, que foi utilizada na referida pesquisa de mestrado. O banco adotado atendeu aos problemas mais importantes de nossa pesquisa, possibilitando uma correspondência excelente entre a etapa qualitativa, projetada anteriormente à nossa apropriação do banco, e a etapa quantitativa. Embora a etapa qualitativa tenha sido elaborada anteriormente à posse do banco, sua concretização na coleta de dados (entrevistas em profundidade) foi posterior. Isso nos permitiu concatenar as variáveis das duas etapas exatamente como seria melhor.

A pesquisa realizada pelo CRISP tinha como objetivo principal investigar as perdas sociais causadas pela violência nas escolas na região metropolitana de Belo Horizonte, detectando de que modo o crime e a violência podem interferir no papel institucionalizado da escola. E um dos objetivos específicos era o de entender os

possíveis impactos que o crime e a violência provocam na subjetividade dos alunos, incluindo aí as aspirações ocupacionais e educacionais dos estudantes.

Os procedimentos adotados pelo CRISP para formar a amostra estão relatados abaixo:

A amostragem da pesquisa toma as escolas como unidades de análise, de seis cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Foram sorteadas as escolas, em número definido pelo plano amostral. Em seguida foram sorteadas, dentro de cada escola, de acordo com as séries e turnos que funcionam na escola, “n” turmas de forma a contemplar o número de alunos a ser entrevistado na escola, calculado na amostra, consideramos os três turnos.

O cálculo do tamanho da amostra para estimar essas proporções foi baseado na equação (I) abaixo,

$$n \geq \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}, \quad \text{com} \quad n_0 = \frac{\frac{N}{N-1} \cdot \hat{p} \cdot (1 - \hat{p})}{\left(\frac{B}{z_{\frac{\alpha}{2}}}\right)^2 + \frac{\hat{p} \cdot (1 - \hat{p})}{N-1}} \quad (\text{I})$$

A expressão (II) foi utilizada para a alocação da amostra entre os  $l$  estratos (escolas).

$$n_l \geq w_l \cdot n, \quad \text{com} \quad w_l = \frac{N_l \cdot (\sqrt{p_l \cdot (1 - p_l)})}{\sum_{l=1}^m N_l \cdot (\sqrt{p_l \cdot (1 - p_l)})} \quad (\text{II})$$

Em (I) e em (II), observe que para cada um dos  $L$  estratos, precisa-se do conhecimento prévio da variabilidade, nesse caso, expressa em função da estimativa da



proporção  $p_i$ . Essas estimativas foram consideradas iguais a  $1/2$  para todos os estratos, pois isso implica em uma variância máxima.

Considere ainda, nas expressões acima, que o  $N_l$  seja o número de alunos matriculados no estrato  $l$ , e  $N$  o número total desses alunos nos dezoito subestratos. A margem de erro da pesquisa é representada por  $B$  e o grau de confiança, de  $100(1-\alpha)\%$ , por  $Z_{\alpha/2}$ , sendo  $\alpha$  o nível de significância adotado.

Utilizando-se  $p=1/2$  chegou-se a uma amostra de 3637 alunos, com uma margem de erro de 1,7% para mais ou para menos, estabelecendo um grau de confiança de 95%. O número de alunos a ser amostrado em cada estrato foi obtido pela alocação de Neyman, que leva em consideração o número de alunos de cada estrato e a variabilidade estimada dentro desses estratos.

Para o cálculo de quantas escolas iriam ser visitadas, ou seja de quantos conglomerados iriam ser selecionados, utilizou-se a expressão (III) abaixo

$$m \geq \frac{M \cdot \hat{S}_p^2}{M \cdot V + \hat{S}_p^2} \quad \text{(III)}$$

$$\text{com } V = \left( \frac{N \cdot B}{M \cdot z_{\frac{\alpha}{2}}} \right)^2, \quad \hat{S}_p^2 = \frac{\sum_{l=1}^m (a_l - N_l \hat{p})^2}{m-1} \quad \text{e} \quad \hat{p} = \frac{\sum_{l=1}^m a_l}{\sum_{l=1}^m N_l}.$$

com  $m$  sendo o número de escolas,  $a_l$  é o número de alunos com atributo de interesse,  $N_l$  o número de alunos total da escola  $l$ ,  $M$  o número total de escolas e  $N$  o número total de alunos. Os cálculos foram possíveis com base nas informações coletadas.

Todos os procedimentos dessa pesquisa, como aplicação de questionários, respeitaram as normas éticas da pesquisa científica, preservando o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Portanto, a amostra total da pesquisa foi de 3.568 alunos de 10 anos até 60 anos de idade que estavam estudando no ensino fundamental da 5ª série à 8ª e do 1º ao 3º ano do ensino médio.

A amostra para a etapa quantitativa de nossa pesquisa respeitou os mesmos critérios da etapa qualitativa, terem entre 15 e 18 anos e estarem cursando o ensino médio, de modo que a amostra utilizada nessa pesquisa possui 881 estudantes.

### **III.1.3. Procedimentos**

#### **III.1.3.1. Entrevistas**

Foram realizadas entrevistas em profundidade com os adolescentes e com os pais dos mesmos. As entrevistas buscaram conhecer as aspirações dos adolescentes e as expectativas dos respectivos pais, bem como a interação entre esses, além de detalhes da história de vida daqueles. Primeiro, fez-se os convites aos adolescentes. Quando esses aceitavam, pedia-se o número de telefone dos pais e solicitava que os jovens conversassem com os pais, explicando do que se tratava e falando de seu interesse em participar. Ao convidar os pais por telefone, as entrevistas deles e dos filhos eram agendadas. Algumas vezes, coincidia a presença dos pais e do filho(a) no mesmo horário e outras não. Quando coincidia a presença de pais e filho (a) na residência no mesmo horário, optei por realizar primeiro a do filho. Depois, eu pedia para realizar a dos pais sem a presença do filho (a) por perto. Quando se fez as entrevistas do filho(a) e pais em momentos separados, optei por realizar a entrevista do jovem na instituição e dos pais onde preferissem. A maioria preferiu realizar na própria residência, o que era melhor porque era possível ter uma percepção mais clara com relação à condição sócio-econômica da família. Algumas dificuldades foram enfrentadas para marcar entrevista dos pais, pois seus horários disponíveis não coincidem, algumas vezes. As entrevistas transcorreram no tempo médio de meia hora. A entrevista dos jovens que trabalham duraram um pouco mais e a dos pais, quando casados, também duravam mais tempo. Em algumas entrevistas, algumas questões não foram colocadas, quando a resposta era dada

em outra questão ou, algumas vezes, questões que não estavam no roteiro foram realizadas.

Como elemento fundamental da entrevista, bem como do método científico aplicado às ciências sociais, tem-se a objetividade, que significa captar as informações do real sem contaminações indesejáveis nem da parte do pesquisador nem de fatores externos que possam modificar aquele real original. Assim, buscam-se as informações de maneira mais neutra possível, sabendo que alguma influência os dados irão receber. A tarefa é tentar eliminar ao máximo os vieses que podem ser tomados nos dados coletados na entrevista. Os vieses surgem principalmente da pessoa do entrevistador, mas pode surgir também no entrevistado ou na situação da entrevista, entre os dois. Portanto, devem ser evitados considerando que os entrevistados não podem dizer sobre a realidade sem nenhuma influência, pois o que dizem é uma percepção que têm da realidade, portanto, uma maneira de perceberem que se baseia em suas questões pessoais também. Quando se trata de questões subjetivas, o cuidado ainda deverá ser maior, levando em consideração o estado emocional do entrevistado, suas atitudes e etc (Hagette, 1987, pág 86-91).

Além disso, deve considerar que a situação da entrevista pode ser um momento de tensão para o entrevistado; que ele pode não ter confiança e achar que está sendo testado por alguma razão (Idem). Assim, ao iniciar a entrevista, de acordo com Triviños (1987) *...é importante produzir um clima de simpatia, de confiança...* (Triviños, 1987, p.149). Para tanto, realizou-se um breve *rapport*, quando ficaram claros também quesitos a respeito do anonimato e do sigilo ético, assim como, do tratamento global de análise que seria dado às respostas, assegurando aos entrevistados que não seriam identificados em suas falas. Foi solicitada a permissão para gravar e avisou-se que após transcrição das entrevistas, as mesmas seriam apagadas.

As entrevistas qualitativas são mais utilizadas quando o interesse do pesquisador está voltado para uma compreensão mais aprofundada, buscando detalhes, atitudes, sentimentos ou comportamentos de maneira mais ampla, com diversas perspectivas. As pesquisas qualitativas só poderão ser utilizadas também quando o objetivo principal não for obter dados exclusivamente quantitativos para comparar grupos ou fenômenos, por exemplo. Os dados coletados em entrevistas qualitativas exigem mais interpretação,

síntese e integração para categorização dos dados, já que são realizadas de maneira mais aberta, de modo que os entrevistados podem variar muito em suas respostas (Weiss, 1994, p. 9-11).

### **III.1.3.2. Procedimentos quantitativos**

Após entrevistas, foram adotados procedimentos quantitativos para obter uma análise estatística da amostra referente ao banco de dados utilizado com auxílio do software SPSS. Primeiramente, observou-se as frequências a partir das variáveis selecionadas, obtendo assim uma descrição dos dados e medidas de tendência central; em seguida, fez-se uma análise de regressão, de modo a observar o efeito de cada uma das variáveis nas aspirações ocupacionais, conjuntamente.

Para explorar os dados deu-se o seguinte tratamento às variáveis selecionadas:

- Realiza algum trabalho pelo qual ganhe dinheiro

Essa é uma variável categórica, a qual possui duas variações apenas, não (0) ou sim (1), sendo portanto binária. No modelo de regressão essa é uma variável independente.

- Condição sócio-econômica

Essa variável não continha no banco de dados. Para criá-la, realizamos uma análise fatorial com as seguintes variáveis contidas no banco de origem: “Tipo de escola”, “Escolaridade da mãe” e “Itens da moradia”, considerando a quantidade de três itens apenas: computador, carro e empregada doméstica.

O banco não continha o tipo de emprego do pai e da mãe, tendo apenas um dado que se referia à condição de está trabalhando ou não, ou se era aposentado ou afastado e também não continha a renda da família. Então, selecionamos as variáveis acima para definir a condição sócio econômica da família.

A variável de escolaridade estava no banco como uma variável categórica, variando da seguinte maneira: “Até que ano sua mãe (ou responsável do sexo feminino) estudou? Assinale apenas uma opção. 1-Nunca frequentou a escola; 2 – 1ª à 4ª série incompleto; 3- 1ª à 4ª série completo; 4- 5ª à 8ª série incompleto; 5 - 5ª à 8ª série completo; 6- 1º ao 3º ano do ensino médio incompleto; 7- 1º ao 3º ano do ensino médio completo; 8 – Superior incompleto; 9- Superior completo; 10- Nunca tive responsável do sexo masculino”. Para a utilizarmos, reduzimos suas categorias para cinco, de modo que esse dado estivesse mais resumido. Na etapa qualitativa, contamos apenas com dois estratos sócio-econômicos, mas a quantidade de sujeitos dessa etapa e as variáveis que estão sendo usadas para criar a de condição sócio-econômica permitem mais categorias, o que nos proporcionará uma análise mais próxima da realidade, que é estratificada.

A variável itens da moradia estava no banco de origem da seguinte maneira: os itens da moradia (radio, TV, máquina de lavar e etc) estavam listados e havia um quadro para o respondente completar com o número de itens que havia em sua casa. Eram 14 os itens listados, mas utilizamos apenas 3, pois após a realização da etapa qualitativa, percebi que o que diferenciava os níveis sócio-econômicos era possuir computador e carro, uma vez que apenas poucas famílias entrevistadas de baixa renda possuíam computador e apenas uma das dez famílias de baixa renda utilizava carro em função do trabalho do pai que era motorista particular. O único item de serviço listado era empregada doméstica (ou enfermeira e similares). Como nossa amostra da etapa qualitativa foi composta com baixa renda e classe média baixa, não encontramos nenhuma família com empregada doméstica, mesmo quando a família possuía renda suficiente para pagar por esse serviço, pois geralmente a escolaridade da mãe era baixa não permitindo que conseguisse salários maiores do que pagariam pelo serviço doméstico. Isso demonstra que as duas amostras não estão igualmente equiparadas e para isso era necessário realizar a etapa quantitativa anteriormente à qualitativa; além disso, o tamanho de uma amostra qualitativa viável (tanto para coleta quanto para análise) não permitiria maiores estratificações. Assim, incluímos esses três itens a análise fatorial.

A variável tipo de escola variava em três opções: Particular, estadual e municipal. Consideramos pública e particular apenas porque pelo contato que a etapa qualitativa nos permitiu, escolas municipais e estaduais não variam muito em qualidade e no tipo de

público de alunos. Haveria uma diferenciação caso a escola fosse federal, como o CEFET, escolas nas quais existe uma seleção para se integrar, de modo que exige certa condição sócio-econômica para terem o nível educacional que permita aprovação na seleção. Assim, essa variável foi dicotomizada para corresponder aos nossos interesses que era ter a informação de que o aluno estudava em escola pública ou particular.

A partir dessas variáveis realizou-se uma análise fatorial, obtendo um índice sócio-econômico que varia continuamente entre 0 e 100, sendo portanto uma variável numérica e contínua. Essa variável foi utilizada no modelo como independente.

- Idade / Defasagem escolar

A variável de idade é contínua, variando entre 0 e 100 e foi utilizada no modelo de regressão com intuito de observar a defasagem escolar.

- Qual tipo de emprego você acha que terá no futuro

A pesquisa que utilizamos realizou essa questão de maneira aberta. A fim de operacionalizá-la, foi realizado uma categorização de modo a classificar essas respostas, antes postas de forma aberta, em uma escala de 0 a 100 a partir dos códigos ocupacionais do IBGE. Em seguida, foram enquadradas na escala de status sócio-econômico de Valle Silva (2000). Segundo Valle Silva<sup>23</sup>, apud Jesus (2006), a construção da escala adotada teve como referencial empírico o nível de educação médio e o nível médio de renda dos indivíduos no interior de cada posto ocupacional. Os valores individuais foram combinados dentro das ocupações, gerando o status ocupacional, que se refere aos valores médios que recebem indivíduos habilitados a exercer determinada ocupação. Essa escala varia entre 0 e 100, sendo uma variável numérica e contínua.

- Sexo

Essa é uma variável categórica e dicotômica. Seus valores são: 0 para mulheres e 1 para homens. Essa variável foi utilizada no modelo como independente.

---

<sup>23</sup> Valle Silva, N. Vinte e Três Anos de Mobilidade Social no Brasil. *Teoria & Sociedade*, Belo Horizonte, n 4, p. 181-211, out., 1999.

- Raça

Essa variável é categórica e atribui-se 1 para negra, 2 para branca, 3 para amarela, 4 para indígena, 5 para parda, 6 para uma outra mistura e 7 para outra cor ou raça. Como as dois últimos itens são abertos, preferi usar os cinco primeiros e ignorar as respostas 6 e 7. Em seguida, criamos uma dummy para cada cor, tomando a cor preta como referência. Essa variável foi utilizada no modelo como independente.

- Escolaridade da mãe

Essa também é uma variável categórica e, como a anterior, foi definida acima.

- Seus responsáveis, nos últimos meses, participaram de alguma atividade de sua escola

Essa variável foi colocada como três questões com relação à participação dos responsáveis (Participaram das reuniões da escola; ajudaram no dever e/ou trabalho da escola; e participaram das atividades escolares abertas à comunidade) com quatro categorias de resposta (Sempre; algumas vezes; nunca; e não tenho responsáveis). Para utilizá-la, realizei uma análise fatorial, obtendo um índice de participação dos pais na escola que variou de 0 a 100 continuamente, sendo uma variável numérica e contínua. Essa variável foi utilizada no modelo como independente.

Para explorar os dados, inicialmente, realizou-se uma descrição, contendo as frequências das variáveis categóricas (Sexo; prática de trabalho; tipo de escola; religião; raça; nível educacional do pai; e nível educacional da mãe); bem como tabelas que cruzaram os dados para observar a relação entre as variáveis.

Em seguida, foi realizada uma análise de correlação entre as variáveis estudadas prática de trabalho na adolescência e condição sócio-econômica; trabalho e nível de aspirações ocupacionais; condição sócio-econômica e nível de aspirações ocupacionais, em seguida; sexo e aspirações ocupacionais; e o mesmo tratamento foi dado às demais variáveis.

Construímos o modelo abaixo para analisar o efeito de cada uma das variáveis selecionadas na variável dependente, aspirações ocupacionais e para observar quanto o nosso modelo explica tal variável, através de uma análise de regressão linear. Assim, foi possível verificar as hipóteses de nossa pesquisa.

Modelo: Aspirações ocupacionais

$$Y1 = B + X1 + X2 + X3 + X4 + X5 + X6 + E$$

Y1 = Aspiração ocupacional

B = Constante

X1 = Gênero

X2 = Raça

X3 = Participação dos pais na escola

X4 = Condição sócio-econômica

X5 = Defasagem escolar

X6 = Se trabalha

E = Erro

As seguintes hipóteses serão testadas inspiradas no modelo de realização do status Blau-Ducan (Blau e Ducan, 1967), tomando proposições sobre aspirações de pesquisas mais recentes como referência (Bryant, Zvonkovic, Reynolds, 2006; Besen, 2007; Halaby, 2003), uma vez que exploram as variáveis de interesse para esse estudo (Gênero, trabalho, participação dos pais nas atividades dos filhos e condição sócio-econômica). Os estudos atuais se diferenciam daquele pioneiro, principalmente, por considerar a mãe também e não apenas o pai; além disso, testamos aqui aspirações na adolescência e não a ocupação do indivíduo na vida adulta.

#### Hipótese 1

Será testada a hipótese de que as aspirações ocupacionais são constituídas na relação com os pais, considerando fatores socioeconômicos (Bryant, Zvonkovic, Reynolds, 2006).



### Hipótese 2

Será testada a hipótese de que as aspirações ocupacionais dos adolescentes, bem como os aspectos sócio-econômicos de sua família determinarão se entrarão no mercado de trabalho, desde essa fase da vida (Marjoribanks 1998, p. 177).

### Hipótese 3

Considerando as especificidades culturais e biológicas entre meninos e meninas, será testada a hipótese de que vivenciam o processo de constituição de suas aspirações de maneiras diferentes (Halaby, 2003).

## **III.1.4. Instrumentos**

### **Qualitativo**

#### *Dados precedentes:*

NOME/ Trabalha?/ Série escolar:/ Data de nascimento:/ Moram na casa:/ Quem trabalha em sua casa?/ Cor:/ Religião:/ Nome do pai:/ Nome da mãe:/ Escolaridade do pai:/ Escolaridade da mãe:/ Idade do pai:/ Idade da mãe:/ Número de cômodos da casa:/ Renda familiar:/ Endereço:/ É região de vulnerabilidade social:/ A casa é própria?/ Tel.:/ Local da entrevista:

#### Roteiro de entrevista / Adolescente

- 1 Por que você começou a trabalhar? Quando? O que está achando da experiência?  
(Para aqueles que trabalham)
- 1 Você gostaria de está trabalhando? Por que? Você já trabalhou?  
(Para aqueles que não trabalham)
- 2) Qual nível educacional você pretende atingir? Quais são os seus sonhos de trabalho?
- 3) Seus pais (ou responsáveis) já te inscreveram em cursos além da educação formal? Quais?
- 4) Seus pais participam das reuniões da sua escola ou vão até ela em alguma ocasião? Caso sim, com qual frequência?
- 5) Como você percebe a profissão de seus pais (responsável)? Até qual nível de escolaridade seus pais estudaram? O que você considera desse nível?
- 6) Quais são os adultos que você considera importantes em sua vida?
- 7) O que eles pensam de você?

- 8) O que você acha que eles esperam que você seja aos 30 anos?
- 9) O que você faz nos horários que está fora da escola (Trabalho, cursos, lazer, leitura, escrita, esporte, religião, convivência com a família)?
- 10) Como seus pais (responsáveis) agem diante dos seus deveres escolares?
- 11) Você tem alguma obrigação em casa? Fale um pouco sobre essa experiência:
- 12) Você tem amigos do seu grupo religioso? Fale um pouco sobre essa experiência:
- 13) Como você considera seu desempenho escolar? Quais notas você costuma tirar? Você já repetiu série ou disciplina?
- 14) Quais? Como você imagina que estará profissionalmente aos 30 anos?

#### Roteiro de entrevista / Pais

- 1) O que você acha de seu filho está trabalhando? Como foi que ele começou a trabalhar? De quem partiu a iniciativa? O que há de melhor em ele está trabalhando? E pior?  
(Para aqueles que o filho trabalha)
- 1) O que você acharia se seu filho estivesse trabalhando? Há algo de positivo nisso? E negativo?  
(Para aqueles que o filho não trabalha)
- 2) Qual o seu trabalho? Quantas horas/dia você trabalha?
- 3) Como você percebe seu trabalho?
- 4) Se pudesse mudar, mudaria? Para qual?
- 5) Em quais atividades, além da educação formal, você inseriu seu filho?
- 6) Você já participou das reuniões de pais da sua escola de seu filho? Caso sim, com qual frequência?
- 7) O que você faz nos horários que não está trabalhando?
- 8) E seu filho, o que faz quando não está na escola (Trabalho, cursos, lazer, leitura, escrita, esporte, religião, convivência com a família)?
- 9) Sobre o que você conversa com seu filho?
- 10) Fazem as refeições juntos?
- 11) O dever de escola de seu filho é controlado? Como?
- 12) Ele tem horário para dormir, para fazer dever de casa, para lazer, para ficar no computador? Ele tem obrigações em casa? Caso sim, quem controla tais obrigações e demais horários?
- 13) Ele já apresentou alguma dificuldade na escola?
- 14) Vocês têm religião? Qual? Participa de quais atividades religiosas? Com qual frequência? Você tem amigos do seu grupo religioso?
- 15) Como você considera o desempenho escolar de seu filho? Quais notas ele costuma tirar? Ele já repetiu série ou disciplina?
- 16) Desde que começou a trabalhar, algo mudou no rendimento escolar dele? Ele passou a estudar menos ou mais? As notas dele mudaram?  
(Para aqueles que trabalham)
- 17) Como você imagina que ele estará profissionalmente aos 30 anos?

#### **Quantitativo**

Foram selecionadas as seguintes variáveis do banco de dados utilizado na pesquisa:

Tipo de escola; Idade; Sexo; Raça; Quantidade de itens da moradia; Escolaridade do pai; Escolaridade da mãe; Realiza algum trabalho pelo qual ganhe dinheiro; Qual tipo de emprego você acha que terá no futuro; Seus responsáveis, nos últimos meses, participaram de alguma atividade de sua escola.

## **III.2. Análise dos dados**

### **III.2.1. Procedimentos de análise**

Foi realizada análise de conteúdo e quantitativa com os dados obtidos nas entrevistas e no banco de dados, a partir da bibliografia que trata do tema. A análise de conteúdo das entrevistas e dos dados estatísticos pode adquirir sentido apenas a partir do referencial teórico. Conforme Triviños, a análise realizada desse modo permite “o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes e etc., que a simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (Triviños, 1987, pág. 160).

Após estudo da bibliografia e realização da coleta de dados, os resultados quantitativos e qualitativos foram relacionados entre si e com a bibliografia, destacando cada categoria estudada.

As entrevistas qualitativas exigem mais interpretação, síntese e integração para categorização dos dados, já que são realizadas de maneira mais aberta, de modo que os entrevistados podem variar muito em suas respostas (Weiss, 1994, pág. 9-11). Para análise dos dados, as questões das entrevistas foram agrupadas em suas categorias, sendo separadas apenas pelos critérios que estávamos utilizando, condição sócio-econômica, a condição do adolescente de está trabalhando ou não e o gênero.

Os dados foram analisados a partir das seguintes categorias, considerando três variáveis (Presença ou ausência de trabalho na adolescência; gênero; e background da família- condição sócio econômica):

- Expectativas dos pais sob o adolescente;
- Aspirações ocupacionais dos adolescentes;

- Comportamentos e atividades característicos do capital cultural e social da família;
- Participação dos pais nas atividades escolares dos filhos; e estilo de comportamento dos pais (autoritarismo, desafio ou suporte (Rathunde, 1996, 2000));

## **IV. RESULTADOS**

### **IV.1. Descrição dos Dados**

#### **IV.1.1. Dados Qualitativos**

O critério utilizado para definir as duas classes sociais estudadas foi, inicialmente, o tipo de escola na qual o adolescente estudava, pública ou particular. No colégio público, buscava-se o perfil do adolescente que pertence classe de baixa renda e que não trabalha. Por isso, a escola pública deveria ser diurna, pois os alunos que trabalham, geralmente, estudam à noite. Nessas escolas, os sujeitos foram selecionados dentre aqueles que recebem bolsa escola (Programa de Transferência de renda do Governo Federal), a partir de informações da secretaria. Depois, observou-se que todos que recebiam a referida bolsa residiam em comunidades carentes localizadas nas proximidades, o que confirma a condição de baixa renda dos sujeitos desse grupo. Enquanto os adolescentes de baixa renda que trabalham foram selecionados através de projetos sociais, nos quais o critério de renda baixa é observado na inserção do jovem ao programa.

Para compor o grupo dos adolescentes de classe média que trabalhavam foram buscados no CEFET, colégio que, segundo informação da coordenação, não tem alunos que vivem em comunidades carentes. Após o contato, tomei conhecimento de que há um processo seletivo para estudar no CEFET, de modo que apenas aqueles adolescentes com mais capital educacional e recursos materiais têm chances de serem aprovados. Ao entrevistá-los, percebi que não apresentavam renda alta, variando entre 1.250,00 e 2.500,00 reais para quatro famílias e 8.000,00 para uma; porém outras características sócio-econômicas como condições da moradia e etc afirmavam a posição de classe mais elevada do que os que eram de baixa renda, mesmo quando apresentavam rendas semelhantes. Para igualar os dois grupos de classe média no quesito renda, procurou-se adolescentes que não trabalham em uma escola particular com uma mensalidade que varia entre 150,00 e 450,00 reais, selecionando os sujeitos da pesquisa entre aqueles que pagavam 250,00 reais em média.

Após entrevistas, evidenciou-se como principal característica que diferencia os grupos da amostra, a condição da moradia. Todas as famílias de classe média residem em

casa própria (Casa ou apartamento), enquanto 9 das 10 famílias de baixa renda vivem em áreas de risco, comunidades carentes (Invasões) e apenas 1 entre as 10 viviam fora de zona de risco, porém nas proximidades e morava em apartamento alugado. As casas das famílias de classe média apresentavam boas condições, sendo grandes e, exceto uma, bem mobiliadas. Além disso, estavam localizadas em regiões seguras e de fácil acesso e todas as famílias possuíam no mínimo um automóvel, enquanto apenas uma família de baixa renda utilizava automóvel, porque o pai é motorista particular.

A escolaridade dos pais dos sujeitos de classe média variou entre ensino fundamental incompleto e ensino superior completo, enquanto a escolaridade dos demais variou entre analfabeto e ensino médio completo. A ausência do ensino superior na classe de baixa renda confirma pesquisas que afirmam ser esse o nível de escolaridade mais fechado (Fernandes, 2004).

Como foi dito acima, ao contrário do que esperávamos, a renda não foi um critério que diferenciou com precisão as classes, embora não sejam exatamente iguais. A renda da classe de baixa renda variou uniformemente entre 200,00 reais e 2.500,00 reais; enquanto a classe média apresentou quatro famílias com renda em torno de 1.300,00 reais, 3 em torno de 3.000,00 reais e 3 com média de 6.000,00 reais, sendo que o mínimo foi 1.250,00 reais e o máximo 8.000,00 reais. O desvio padrão entre aqueles de classe média, o mínimo e o máximo são mais elevados. Além disso, embora possamos notar rendas iguais em famílias das duas classes, os demais critérios as distinguem.

Em seguida, as atitudes dos pais e filhos e a relação entre os mesmos foram analisadas, buscando evidenciar diferenças no capital cultural das famílias, de acordo com as classes que pertencem, a prática de trabalho por parte do filho e o gênero. No estudo qualitativo, não ressaltaremos diferenças com relação à raça ou cor, pois essa variável não foi considerada na seleção da amostra. No entanto, apresenta-se a seguinte descrição: foram encontrados 2 pretos e 3 pardos entre os sujeitos que pertenciam o grupo de baixa renda que trabalha; 1 preto, 3 pardos e 1 branco no grupo de baixa renda que não trabalha; e 2 pardos e 3 brancos nos grupos de classe média que trabalha e que não trabalha também. Esses dados demonstram que há mais negros (Pretos e pardos) na classe de baixa renda do que na classe média; e, quando observamos no interior do grupo de classe de baixa renda, há mais negros (Pretos e pardos) entre os que trabalham. Enquanto

para o grupo de classe média, essa distribuição foi igual, considerando a presença de trabalho.

A partir do Quadro 1, inicialmente observou-se que, ao contrário do que espera-se, os pais com mais baixo nível de expectativa com relação aos filhos são os de classe média, quando os filhos não trabalham. Na mesma condição sócio-econômica, porém quando os filhos trabalham, foi encontrado o maior nível de expectativa. Entre os de classe de baixa renda, os pais dos filhos que trabalhavam apresentavam maior expectativa.

Embora o cargo e nível educacional que os pais esperam para o filho demonstre suas expectativas, o nível de confiança na competência dos filhos e em suas escolhas, bem como participação e apoio aos projetos do filho evidenciam expectativas mais elevadas. Quando os pais apresentavam tal entusiasmo e confiança, relatavam expectativas com cargos profissionais similares entre si (pai e mãe) e o mesmo cargo escolhido pelo filho. Esses pais (que tinham nível de expectativa mais alto), tinham filhos que trabalhavam, geralmente (isso corresponde a todos de classe média que trabalhavam e a maioria dentre os de classe de baixa renda que trabalhavam também), demonstravam forte admiração pelos filhos.

Com relação ao gênero (quadro 2), os pais dos meninos que não trabalhavam demonstraram mais “pressão” para que os filhos trabalhem, através de certo descontentamento e incômodo com o nível de desenvolvimento do filho. Isso aconteceu principalmente, com os pais de classe de baixa renda. Embora esse grupo como um todo (baixa renda) tenha expressado, ao mesmo tempo, mais trocas afetivas e demonstração de sentimentos com os filhos, inclusive com meninos.

Os pais dos meninos, de um modo geral, pensam que os meninos devem construir uma carreira para que possam sustentar sua futura família, enquanto pai e mãe demonstraram esperar que as filhas tivessem independência financeira dos maridos.

**Quadro 1 - Expectativa dos Pais: classe e a prática de trabalho na adolescência**

	Filho que trabalha	Filho que não trabalha
Classe média	Alto nível de expectativa com relação aos filhos e coerentes com o desejo do filho (Engenharia; empresário, arquiteta). Esperam que façam curso superior. E demonstraram muita confiança na competência do filho; além de entusiasmo com suas conquistas e sonhos.	Alto nível de expectativa com relação ao cargo, sempre de nível superior (Computação, mecânica, direito, medicina veterinária e jornalismo), porém com bastante indefinições. Não houve muito entusiasmo com relação ao sucesso, à satisfação e à realização profissional do filho. As expectativas do pai e da mãe não coincidiam entre si e nem com a do filho, algumas vezes. Não consideravam que a escolha (Quando tinham) do filho era a melhor.
Classe de baixa renda	Três dos cinco pais (Mãe ou casal de pais, quando eram casados) tinha expectativas semelhantes aos dos pais de classe média: curso superior (Enfermagem, empresário, engenheiro), alto cargo e bastante entusiasmo, confiança e similaridade com relação às aspirações do filho. Apenas dois tinha expectativa de que o filho conclua o ensino médio e tenha um emprego médio (Departamento de pessoal, professora de computação), porém pareciam “torcer” bastante para que isso aconteça e pela realização do filho.	Quatro dos pais (Mãe ou casal) esperam que o filho faça curso superior (Direito, medicina, enfermagem), mas após inserção no mercado para que possam custear os estudos e nem sempre a renda esperada era alta. Apenas um dos pais esperava que o filho apenas concluísse o ensino médio e tivesse um bom trabalho (Motorista), porém com baixo status ocupacional. Demonstraram maior preocupação e compromisso com o projeto de vida do filho do que os pais de classe média, quando os filhos não trabalhavam.



**Quadro 2 – Expectativa dos Pais: gênero, classe e a prática de trabalho na adolescência**

Gênero e Classe	Filho que trabalha	Filho que não trabalha
Classe média (Meninas)	Os pais de duas das três meninas desse grupo, demonstraram mais desejo de que a filha se case, embora esperem que elas sejam independentes.	Os pais (Mãe ou casal) das meninas demonstraram mais confiança no sucesso das filhas, embora não concordem com suas escolhas.
Classe média (Meninos)	Esses forma os pais que demonstraram nível de expectativas mais alto entre todos os entrevistados.	Os pais dos meninos expressaram perceber os filhos muito imaturos ainda e eles próprios se sentiam indecisos com relação ao que devem considerar a melhor ocupação para os filhos. Mas, pareciam preocupados com relação ao futuro dos filis, desejando que sejam bem sucedidos.
Classe de baixa renda (Meninas)	Os pais (Mãe ou casal) das meninas demonstraram menos confiança e admiração com relação à competência das filhas.	Os pais (Mãe ou casal) das meninas demonstraram maior nível de expectativa e confiança nas filhas.
Classe de baixa renda (Meninos)	Os pais (Mãe ou casal) de dois dos três meninos desse grupo demonstraram grande entusiasmo, confiança e admiração pelos filhos; e apenas um casal demonstrou menos entusiasmo com o filho que não apresenta grandes ambições. Mas, diferente dos pais dos meninos que não trabalham, confiam na responsabilidade do filho porque já está trabalhando.	Os pais (Mãe ou casal) demonstraram mais pressão para que o filho se desenvolva e menos confiança na competência do filho.

A partir do Quadro 3, observamos que entre os jovens de baixa renda todos os adolescentes pretendem fazer nível superior, exceto um. Enquanto quase todos de classe média disseram que pretendem fazer pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, também. Porém, entre os adolescentes de baixa renda havia um nível de informação mais baixo, de modo que alguns diziam o curso pretendido, mas não consideraram os custos e os meios para fazê-lo. Alguns, dentre os de baixa renda, relatavam que pretendiam se inserir, primeiro, no mercado de trabalho para depois ingressar no ensino superior e construir as profissões desejadas.

Entre os adolescentes de baixa renda, aqueles que trabalham demonstraram mais coerência entre aspiração educacional e ocupacional, embora nos dois grupos (Baixa renda que trabalham e que não trabalham) houve alguns jovens que apresentavam pretensões salariais baixas para a ocupação pretendida, demonstrando falta de informação. Também apenas entre os jovens de baixa renda, houve relatos de não ter aspirações ocupacionais definidas (Um que trabalha e um que não trabalha).

Da mesma forma que as expectativas dos pais se mostraram mais altas para os adolescentes de classe média que trabalham, o grupo de adolescentes com nível mais alto de aspirações são os de classe média que trabalha. Além de pretenderem fazer pós-graduação e apresentarem muita informação com relação à área pretendida, relatam querer trabalhar em postos altos nas maiores empresas do país (Petrobrás, Vale do Rio Doce), quando não pretendem ter seu próprio negócio, o que foi característico desse grupo, o aspecto empreendedor. Eles se destacam também por demonstrarem muita coerência nos seus planos com relação ao estudo e trabalho; e também já se mostram engajados em suas metas no intuito de atingirem seus objetivos. Diferente dos seus pais, eles não se destacaram por apresentarem uma forte emoção com relação às aspirações, embora tivesse certo grau de entusiasmo. Mas, o entusiasmo se continha por um grau forte de realismo. Esses adolescentes pareciam ter os “pés no chão”.

Diferentemente dos pais, o grupo com expectativas mais baixas foi o de adolescentes de baixa renda que não trabalham; enquanto os pais com menores expectativas pareciam ser os de classe média quando os filhos não trabalhavam. Os jovens que não trabalham de classe média comparados aos de baixa renda, apresentaram

um maior conhecimento com relação às suas escolhas, um nível educacional mais alto e mais engajamento para atingirem seus objetivos. Podemos dizer que o nível de aspirações decresceu da seguinte maneira entre os adolescentes: classe média que trabalha → classe média que não trabalha → classe de baixa renda que trabalha → classe de baixa renda que não trabalha. Essa variação evidencia que quando o trabalho estava presente o nível de aspirações do adolescente estava mais alto. Em seguida, buscaremos compreender como surgiu tal direcionamento para o trabalho, a participação dos pais nisso e as características da família.

Não se evidenciou muita dissimilaridade entre meninas e meninos no interior dos grupos (Classe de baixa renda que trabalha; classe de baixa renda que não trabalha; classe média que trabalha; e classe média que não trabalha). Apenas entre meninos e meninas de classe média que trabalham houve certa diferença, pois os meninos apresentaram nível maior de aspirações, embora tivessem pretensões semelhantes às das meninas. Eles estavam mais propensos a escolher desenvolver seu próprio negócio em áreas altamente valorizadas, como engenharia; e se mostraram mais entusiasmados com seus projetos, se evidenciando forte grau de emoção. O mesmo ocorreu entre os pais das meninas e meninos desse grupo.

As meninas relataram maior interesse pela área de saúde e os meninos pela área de engenharia, embora algumas meninas também tenham optado pela área. Entre todos os entrevistados, apenas uma menina manifestou desejo de realizar trabalhos sociais com fim de auxiliar na resolução dos problemas sociais.

A idéia de constituir família apareceu na fala de meninos e meninas, mas foi mais presente na fala dos meninos, que demonstraram maior responsabilidade com a manutenção financeira de um grupo familiar.

**Quadro 3 – Aspirações ocupacionais dos adolescentes: classe e prática de trabalho na adolescência**

	Trabalha	Não trabalha
Classe de baixa renda	Desejam fazer curso superior (administração, enfermagem, medicina, engenharia), exceto um entre os cinco que pensa em completar o ensino médio. Demonstraram não ter conhecimentos específicos da área desejada e algumas vezes incompatibilidade entre salário e profissão desejada (Baixo salário para o tipo de profissão). Alguns pensam em cursar o nível superior após inserção no mercado de trabalho, visando o custeio do estudo.	Pensam fazer nível superior (Medicina, Direito, engenharia), sendo que um estava indefinido. Eles não demonstraram muita coerência entre curso superior e trabalho pretendido e também não apresentavam objetivos bem traçados.
Classe média	Relataram que desejam cursar nível superior (engenharia, desaning, mecânica, engenharia mecânica, arquitetura) e em seguida pós graduação em nível de mestrado e doutorado. Demonstraram bastante conhecimento com relação às áreas que almejam e estão envolvidos diretamente através do trabalho (apenas uma trabalha em outra área) e muita coerência entre curso pretendido e trabalho futuro, além de apresentarem objetivos e metas bem traçadas para alcançar seus objetivos. Inclusive demonstraram que já estão executando suas metas. Além disso, todos relataram pretender trabalhar em grandes empresas nacionais e multinacionais (Identificando a instituição, inclusive) ou terem seu próprio negócio.	Relataram que desejam cursar nível superior (administração, direito, jornalismo, educação física, medicina veterinária, ciência da computação, psicologia) e em seguida pós graduação em nível de mestrado e doutorado. Alguns (2) não estavam definidos com relação ao curso, embora todos demonstrassem bastante conhecimento com relação às áreas pretendidas. Relataram desejar trabalhar em boas empresas como empregados, sendo que apenas um mencionou ter seu próprio negócio e uma dentre os cinco pretende ser profissional liberal autônoma.

**Quadro 4 – Aspirações ocupacionais dos adolescentes: gênero, classe e a prática de trabalho na adolescência**

Gênero	Trabalha	Não trabalha
Classe de baixa renda (Meninas)	As meninas tiveram um nível de aspirações (medicina, enfermagem) semelhante ao dos meninos que trabalham de baixa renda.	As meninas demonstraram um nível mais elevado de aspirações (medicina e direito) do que os meninos que não trabalham de classe de baixa renda.
Classe de baixa renda (Meninos)	Os meninos pretendiam ser engenheiro, administrador e um estava indefinido.	Os meninos desse grupo apresentaram um nível mais baixo de aspirações (motorista e indefinido), sendo menos entusiasmados e menos ambiciosos.
Classe média (Meninas)	As meninas apresentaram alto nível de aspirações, demonstraram bastante comprometimento com suas atividades, consciência de suas metas e realismo, sendo um pouco menos entusiasmadas do que os meninos de classe média que trabalham.	Não houve muita diferença entre meninos e meninas de classe média que não trabalham. As meninas queriam ser administradora e psicóloga e conheciam os processos para atingir seus objetivos, embora uma estivesse indefinida.
Classe média (Meninos)	Os meninos de classe média que trabalham são os que apresentaram nível mais alto de aspirações, de auto-confiança e entusiasmo. Demonstraram compreensão dos processos que precisam desenvolver para atingir seus objetivos.	Os meninos pretendiam fazer medicina veterinária, educação física e ciência da computação e demonstraram conhecer bem das áreas que se interessam, sendo que apenas um dos três estava indefinido.

#### IV.1.2. Dados Quantitativos

A tabela 1 apresenta a freqüência de casos válidos e os inválidos e algumas medidas de tendência central para cada variável utilizada.

**TABELA 1 – Casos (N) válidos; média, e desvio padrão.**

		Idade	Sexo	Educação mãe	Cor	Se tem algum trabalho remunerado	Escola pública ou particular	Índice de ocupacoes	Participação dos Pais na Escola	Condição sócio-econômica
N	Válidos	881	875	870	852	865	881	556	854	826
	Não válidos	0	6	11	29	16	0	325	27	55
	Mean	16,42	,43	2,26	3,24	,37	,27	67,4485	42,9737	22,6987
	Std. Deviation	1,014	,495	1,162	1,618	,482	,447	17,11602	27,83648	18,08201

As tabelas 2 e 3 apresentam as freqüências dos jovens por tipo de escola que estudam e se trabalham, respectivamente. Em nossa amostra, existem mais jovens que estudam em escolas públicas (72,5 %) do que em escolas particulares (27,5 %), o que representa bem a população estudada, que apresenta maior parte da população em condições sócio-econômicas inferior aos demais, retratando um quadro de desigualdade e concentração de renda. A partir disso, observaremos essa condição social da amostra, bem como da população nas inferências a serem realizadas a seguir.

A tabela 4 apresenta esses dados cruzados, demonstrando que existem mais estudantes nas escolas públicas trabalhando (43,8%) do que nas escolas particulares (18,18%), como era de se esperar, pois a maioria dos adolescentes que trabalham o fazem por não terem as condições financeiras de se dedicarem apenas à escola. Como afirma Sabóia, Soares e Kappel (2004), a partir de resultados da PNAD de 2001, a maior parte dos adolescentes entre 15 e 17 anos que estavam ocupados se encontravam como empregados e trabalhadores domésticos (60,3%), o que evidencia a classe social que esses adolescentes trabalhadores pertencem (Sabóia, Soares, Kappel, 2004, pág. 10-12).

**TABELA 2 - Escola pública ou particular**

		Frequency	Percent
Valid	Escola Pública	639	72,5
	Escola Particular	242	27,5
	Total	881	100,0

**TABELA 3 - Se tem algum trabalho remunerado**

		Frequency	Percent
Valid	Sim	317	36,0
	Não	548	62,2
	Total	865	98,2
	Não respondeu	16	1,8
Total		881	100,0

**TABELA 4 – Tabela cruzada: trabalho e tipo de escola**

		Se tem algum trabalho remunerado		Total
		Sim	Não	
Escola pública ou particular	Escola Pública	273	350	623
	Escola Particular	44	198	242
	Total	317	548	865

A tabela 5 apresenta a frequência por gênero, demonstrando haver mais jovens do sexo feminino (56,8 %) do que do masculino (42,6 %). A tabela 6 demonstra que entre os meninos 44% deles trabalham e entre as meninas 34,2% trabalham. Essa informação pode ser relacionada ao que muitas evidências já comprovaram, que as mulheres têm um alcance educacional mais alto (Aguiar, Fernandes e Neves, 2007, p. 171-175), uma vez que o fato das meninas trabalharem menos pode possibilitar maior dedicação à escola.

**TABELA 5 - Gênero**

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
<i>Valid</i>	Masculino	375	42,6
	Feminino	500	56,8
	Total	875	99,3
	Não respondeu	6	,7
	Total	881	100,0

**TABELA 6 – Tabela cruzada: trabalho e gênero**

		Se tem algum trabalho remunerado		Total
		Sim	Não	
Gênero	Masculino	148	218	366
	Feminino	169	324	493
	Total	317	542	859

A tabela 7 apresenta a frequência dos estudantes de cada cor; e a tabela 8 a quantidade de adolescentes de cada cor que trabalha. Esses dados, representados pelo gráfico 1 (%) evidenciam o fato mais marcante até o momento, a proporção de adolescentes que trabalham em cada cor demonstra haver uma relação forte entre essas duas variáveis, pois a participação no trabalho na adolescência aumenta juntamente com o grau de discriminação com a cor. Entre os adolescentes brancos, 29% trabalham, entre os amarelos, 33% trabalham, entre os pardos, 40,1% trabalham, entre os indígenas, 42,1% trabalham, e entre os pretos, 46,5%, sendo os mais discriminados e que mais trabalham na fase da adolescência; fase essa que deve ser de preparação para o mercado de trabalho no futuro, pois, conforme Aguiar, Fernandes e Neves (2007), o nível educacional está intimamente relacionado à colocação do indivíduo no mercado de trabalho. Resultados apresentados pelos autores sobre a determinação do status socioeconômico evidenciam que a cada ano a mais de educação atingido pelos sujeitos, há um aumento líquido de 1,47 pontos na escala de status socioeconômico (Aguiar, Fernandes e Neves, 2007, p. 171-175).



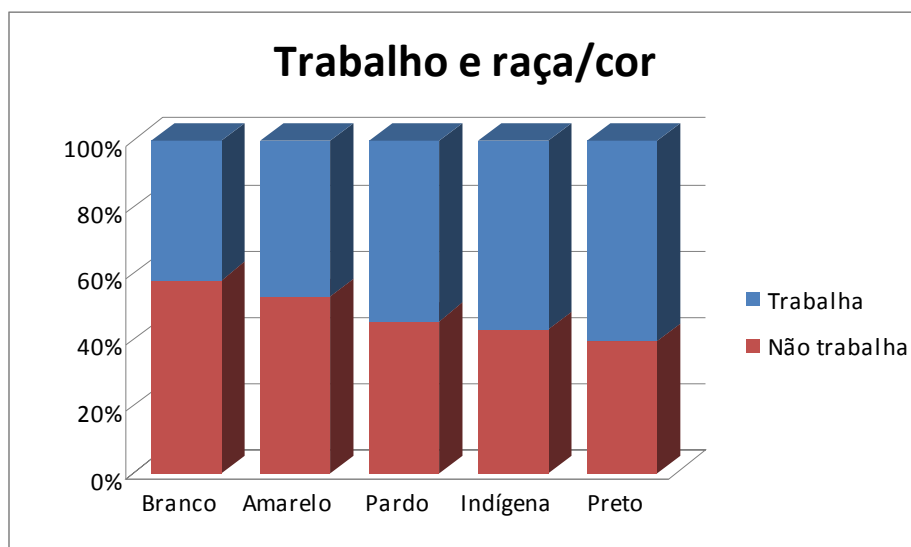
**TABELA 7 – Cor**

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
<i>Valid</i>	Preta	105	11,9
	Branca	346	39,3
	Amarela	12	1,4
	Indígena	14	1,6
	Parda	375	42,6
	Total	852	96,7

**TABELA 8 – Tabela cruzada: trabalho e cor**

		Se tem algum trabalho remunerado		Total
		Sim	Não	
Raça	Negra	47	54	101
	Branca	99	242	341
	Amarela	4	8	12
	Indígena	6	8	14
	Parda	148	221	369
	Total	304	533	837

**GRÁFICO 1**



A tabela 9 e apresentam a frequência de mães dos adolescentes em cada nível de escolaridade, da mesma forma que a tabela 11 apresenta a frequência dos pais (responsável do sexo masculino) em cada nível. As tabelas 10 e 12 apresentam a relação entre o nível de escolaridade da mãe (Tabela 10) e do pai (Tabela 12) com a prática de trabalho do adolescente. Esses dados evidenciam que quanto maior o nível de escolaridade da mãe, menos seus filhos trabalham, o que deve está relacionada à condição sócio-econômica da família, uma vez que essa tem relação direta com nível de escolaridade da mãe. Trabalhavam 67,8% dos filhos de mães que nunca estudaram; 42,7% entre aqueles que sua mãe estudou até a 4° série; 43,2% dos quais a mãe havia estudado até a 8° série; 30,8% entre os que a mãe estudou até o ensino médio; e apenas 22,9% entre os que a mãe havia estudado até o nível superior. Esses dados estão representados no gráfico 2 (%). Por outro lado, a condição de trabalhar não variou muito quando relacionada ao nível de escolaridade do pai ou responsável masculino. Trabalhavam 43,4% dos filhos quando o pai nunca havia estudado; 41,9% entre os que o pai havia estudado até a 4° série; 42,5% entre os que o pai estudou até a 8° série; 36,2% quando o pai estudou até o ensino médio; e 20,6% entre aqueles que o pai estudo até o ensino superior, sendo o único nível que se diferenciou mais dos demais. Esses dados demonstram que a trajetória de vida dos filhos está mais relacionada à escolaridade da mãe do que com a escolaridade do pai, pois quando a variável trabalho foi relacionada à variável nível educacional da mãe, sua variação foi muito maior.

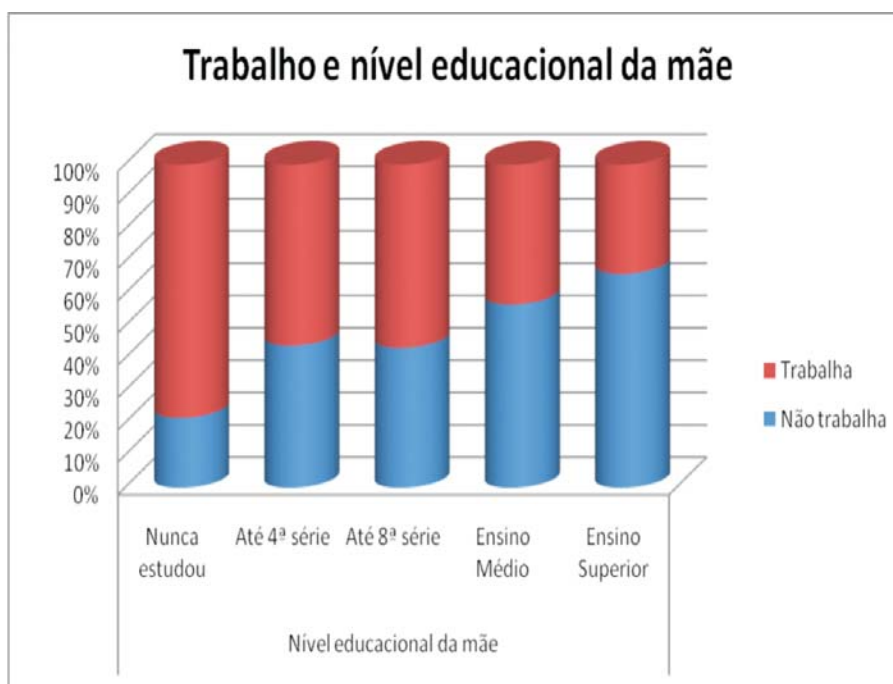
**TABELA 9– Nível educacional da mãe**

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
<i>Valid</i>	Nunca estudou	32	3,6
	Até 4° série	249	28,3
	Até 8° série	204	23,2
	Ensino Médio	228	25,9
	Ensino Superior	157	17,8
	Total	870	98,8
	Erro (Não se encaixa nas categorias acima)	11	1,2
	Total	881	100,0

**TABELA 10 – Tabela Cruzada: Trabalho e nível educacional da mãe**

		Se tem algum trabalho remunerado		Total
		Sim	Não	
Educação mãe	Nunca estudou	19	9	28
	Até 4° série	104	140	244
	Até 8° série	87	114	201
	Ensino Médio	69	155	224
	Ensino Superior	36	121	157
	<b>Total</b>	<b>315</b>	<b>539</b>	<b>854</b>

**GRÁFICO 2**



**TABELA 11– Nível educacional do pai ou responsável masculino**

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
<i>Valid</i>	Nunca estudou	25	2,8
	Até 4° série	269	30,5
	Até 8° série	191	21,7
	Ensino Médio	182	20,7
	Ensino superior	165	18,7
	Total	832	94,4
	Erro (Não se encaixa nas categorias acima)	49	5,6
	Total	881	100,0

**TABELA 12 – Tabela cruzada: Trabalho e nível educacional do pai ou responsável masculino**

		Se tem algum trabalho remunerado		Total
		Sim	Não	
Educação do pai ou responsável masculino	Nunca estudou	10	13	23
	Até 4° série	109	151	260
	Até 8° série	80	108	188
	Ensino Médio	66	116	182
	Ensino Superior	34	131	165
	Total	299	519	818

## IV.2. Expectativa dos pais

### Status ocupacional dos pais e participação na educação dos filhos

Considerando as expectativas dos pais, a classe foi a variável que apresentou maior efeito, enquanto a presença de trabalho na vida do adolescente só apresentou certo efeito quando observada no interior das classe. Desse modo, quando se compara todos os sujeitos, considerando a presença de trabalho, não há diferenças evidentes. Porém, quando se observa cada classe separadamente, aparecem dissimilaridades.

O status ocupacional dos pais, bem como a satisfação com o trabalho, o desgaste e o tempo disponível estavam relacionados ao grupo social pertencente. O status ocupacional dos pais de classe média é notavelmente mais elevado (Pai: empresários de médio porte, bancário, funcionário público, manutenção de ferramentaria em grande empresa de automóveis, ex-comerciante que se tornou pedreiro e repositor; mãe: funcionária pública, professora, decoradora, vendedora, costureira e do lar, sendo que a metade era do lar). Enquanto, na classe trabalhadora, o status foi bem inferior (Pai: porteiro, mecânico e dois motoristas; mãe: auxiliar administrativa, costureira, atendente de lanchonete, auxiliar de lavanderia, empregada doméstica e diarista).

Entre as mães da classe de baixa renda, não encontramos nenhuma mãe do lar e foi o único grupo que apresentou empregadas doméstica, que é uma das ocupações menos valorizadas socialmente. Vale ressaltar que nas famílias da classe trabalhadora, a maior parte era composta por mães e filhos, sem a presença do pai, enquanto na classe média apenas em uma família os pais havia se separado, embora mantivesse contato. E em uma dessas famílias o pai faleceu, mas a família do marido manteve os cuidados e apóio financeiro e afetivo junto à viúva e filha do casal.

No interior das classes, percebemos que o status é levemente mais alto entre as famílias as quais o filho não trabalha, pois foi no grupo de classe média no qual o filho trabalhava que se localizavam os pais que trabalhavam como repositor e pedreiro. Enquanto os demais pais da classe média possuíam status ocupacional mais alto. Com relação às mães, não observamos diferenças. O mesmo aconteceu com a classe de baixa renda, na qual, entre as famílias dos que trabalham, 4 mães são empregadas doméstica ou diarista e no outro grupo (baixa renda que não trabalha), apenas 2 eram empregadas doméstica. A maior presença de empregadas no primeiro grupo não estava relacionada à estrutura familiar, pois nos dois grupos, encontramos apenas um casal.

No entanto, para as duas classes, atribuímos a condição de todas as mães trabalharem à desestrutura da família, pois entre as mães de classe média, encontramos metade ocupadas com o lar e nenhuma nessa condição na classe de baixa renda. Vale ressaltar que esse fato somado aos relatos das mães de classe média que não trabalham - quando diziam que não o faziam porque se fizesse teriam um emprego com baixo salário - demonstram que o fator diferenciador não era a capacitação apenas, mas fatores

intrínsecos ao grupo familiar, como os pais estarem casados ou separados. Mães de classe média relatam que preferem não trabalhar, uma vez que não têm capacitação para trabalhos com salários mais elevados:

*Caso 1 (Mãe de classe média com filho que trabalha): ...eu fazendo o trabalho aqui em casa eu não preciso pagar outra pessoa pra fazer. Se eu for trabalhar em outro lugar eu vou receber o que teria que pagar alguém para trabalhar aqui porque agora tudo é um salário, aí da na mesma.*

*Caso 2 (Mãe de classe média com filho que não trabalha): ...Não é questão de gostar não, é porque é preciso. Eu não tenho estudo e em todo lugar exigisse segundo grau, até pra varrer rua, hoje em dia, tem que ter segundo grau. Então, não arrumei outro emprego; eu trabalhava de doméstica. Então, antigamente, era só trabalhar, trabalhar. Os pais não deixavam os filhos estudarem.*

Assim, observamos que a condição de necessidade de que a mãe trabalhe está correlacionada à estrutura familiar que apresentam, pois na classe trabalhadora quase todas as famílias eram chefiadas por mulheres sozinhas.

É importante buscar explicações em outro âmbito, da economia, para esclarecer esse ponto. A evidência de que mulheres de classe média e de classe baixa apresentam pouca diferença de capacitação entre si e por isso as mães de classe média preferem não trabalhar, pode levar a pensar que seus maridos apresentam capacitação mais elevada. No entanto, como em todo país<sup>24</sup> (Ribeiro, 2003), também em nossa amostra, as mulheres apresentam nível educacional mais alto e, em alguns casos, igual ao dos homens (A única pessoa com nível superior é mulher e o único analfabeto é homem). Os mecanismos que atuam na discriminação da mulher no mercado de trabalho o fazem juntamente com a dinâmica das famílias que optam por manterem as mulheres cuidando da família enquanto os homens ganham o sustento da família.

---

<sup>24</sup> “... aumento de escolarização das mulheres, pois entre aquelas nascidas entre 1909 e 1931, apenas 8,7% tinham ensino médio completo, já entre as nascidas entre 1932 e 1948, 17,9% já possuíam esse nível de ensino, enquanto dentre aquelas nascidas entre 1949 e 1971, eram 32,5%.” (Ribeiro, 2003, p. 232-234).

England (1997) apresenta alguns dados do aumento da participação da mulher na força de trabalho, porém com forte desvantagem com relação aos homens. Ela aponta que em 1970 eram apenas 26% das mulheres com filhos menores do que 3 anos que trabalhavam, enquanto em 1990 já eram 53% (idem, pág. 48-49). Já com relação a tempo integral de trabalho, entre aquelas mulheres entre 25 e 54 anos houve um aumento de 46% em 1968 para 57% em 1986, nos EUA. A autora explica que, entre as pessoas empregadas, a diferença nos rendimentos era explicada por terem menos experiência continuada e pela segregação que canaliza as mulheres para ocupações relativamente mal pagas, pois educação nunca foi uma diferença entre homens e mulheres. Além disso, os empregos ocupados por mulheres não exigem menos habilitações. Para England (1997), as explicações de tal segregação são estruturais, estando no interior da família os mecanismos de transmissão da discriminação das mulheres no que se refere às ocupações, pois o serviço doméstico e o cuidado com os filhos da forma como é destinado às mulheres lhes impedem de ter uma melhor inserção e permanência no mercado de trabalho (England, 1997 p. 49).

Os dados da autora evidenciaram que, quando os casais se separam, há um aumento da pobreza das mulheres relativamente aos homens. Os resultados apresentados evidenciam que existem mais mulheres vivendo em agregados pobres do que homens; e entre mulheres e homens que eram responsáveis pelo agregado, houve mais mulheres responsáveis pelos agregados pobres do que homens ou casais. Para agravar a situação, geralmente, as mulheres ficam com os filhos e na maioria das vezes não recebem pensão (Ibidem, p. 47-56).

Embora, na classe média, muitas mães fossem donas de casa, o grau de satisfação da família com suas ocupações era mais elevado, como era de se esperar. Enquanto 8 famílias de classe média estavam satisfeitas com suas ocupações, apenas 4 estavam na classe trabalhadora. O aspecto das mães da classe trabalhadora no decorrer das entrevistas era de bastante cansaço e desgaste físico. Lembramos que a maioria delas criava sozinha os seus filhos, de modo que o trabalho dentro e fora de casa as sobrecarregava.

Esses dados concordam com Bryant, Zvonkovic e Reynolds (2006) ao afirmarem que o tipo de papel que os pais desempenham no trabalho, o comportamento, o status e

grau de satisfação dos pais com o trabalho garantem a segurança dos filhos com relação ao nível de auto-realização e eficiência própria.

As famílias de classe média nas quais a mãe era do lar relatavam:

*Caso 1 (Mãe pai de classe média com filho que trabalha):  
(Entrevistadora) Como você percebe seu trabalho?*

*Mãe: “Percebo como bom porque cuida dos filhos e vê-los bem, cuidados... Acho muito gratificante ficar em casa cuidando deles.”*

*Pai: “Desde que a gente se casou, a gente conversa sobre isso... Eu acho que por causa da minha mãe nunca ter trabalhado ficava aquela “reca” de menino, tudo ali ao lado dela e hoje somos todos tranqüilos, não tem um ladrão, um assassino. Sei não, mas eu acho que o amor da mãe ali junto é muito melhor do que se trabalhasse fora. Isso é pensamento meu e acho que de muita gente né? É muito melhor do que trabalhar fora e deixar filho com empregada ou na creche. Os nossos dois filhos são ótimos, não tenho nada para reclamar deles, mas também desde pequenininho, na barra da saia da mãe. Você vê o que está acontecendo com a criançada por aí, pode saber a mãe sai para trabalhar e deixa o filho pra rua.”*

*Mãe: “Mesmo que outra pessoa cuide, não é a mesma coisa.”*

*Pai: “O amor de mãe é uma coisa divina, inexplicável! Eu sei porque quando eu era pequeno, a gente em casa, nós éramos pequenininhos, a primeira coisa que a gente perguntava era cadê a mãe, tá aí? Aí, via a mãe e ia pra rua brincar. Mas, se ela não estivesse, faltava alguma coisa.”*

Quando os pais estão mais presentes em casa, é possível uma maior participação dos pais na educação dos filhos, se comunicando mais com esses e não apresentando um nível alto de stress (Bryant, Zvonkovic e Reynolds, 2006).

Os pais dos adolescentes de classe média que trabalhavam estavam presentes, conversando com os filhos e acompanhando seus projetos. Entre esses, apenas um casal estava separado e mesmo quando o pai estava em casa, ele só participava ativamente em dois casos (Entre as 4 famílias, desse grupo, nas quais os pais eram casados), sendo a mãe a principal referência. Quando o pai não participava, a mãe era mais próxima do que



quando o casal representa a referência dos filhos. Nenhum deles apresentou dificuldade na escola e todos eram bastante independentes na organização e controle de seus horários, bem como com a realização das atividades escolares desde mais novos, embora as mães tenham relatado participar de todas as reuniões da escola. Nos dois casos que o pai participava mais ativamente da educação dos filhos, o filho era homem.

No grupo dos pais dos adolescentes de classe média que não trabalhavam o padrão foi o mesmo do grupo acima. O pai participava muito da educação dos filhos, chegando a fazer dever de casa e a ir às reuniões, no caso dos filhos homens. Enquanto todas as mães freqüentavam as reuniões da escola e acompanharam o dever de casa dos filhos até por volta de 10 anos no mínimo, pois algumas continuam acompanhando depois dessa idade. A maior parte dos filhos apresentava um desempenho médio, embora os pais achassem os filhos muito inteligentes e o monitoramento de suas atividades era constante, diferente dos adolescentes que trabalhavam da mesma classe. Nesse grupo, esteve bastante presente o encaminhamento dos filhos para atividades extracurriculares (esporte, reforço escolar e música). Os pais conversavam muito com os filhos, no entanto os assuntos relacionados ao futuro ocupacional era menos presente do que entre os pais dos adolescentes que trabalham da mesma classe. A partir da observação de que esses pais e filhos pareciam ver como uma realidade mais distante o trabalho para os filhos, atribuímos a menor presença de conversa sobre os projetos de carreira à algumas características desse grupo (adolescentes de classe média que não trabalham): eles têm o período da formação mais prolongado. Essa característica subentende o investimento na educação mais prolongado, visando melhores credenciais e rendimentos no futuro.

Os pais dos adolescentes de baixa renda que trabalhavam relataram conversar muito com os filhos, dando apoio aos seus objetivos e instruindo. Porém, o controle dos seus horários, o dever de casa e a responsabilidade com o cumprimento das atividades, bem como alcançar seus objetivos eram atribuições do próprio adolescente. Os pais desse grupo estavam menos freqüentes às reuniões da escola; aqueles pais que estavam casados (3) pareciam dividir atenção com os filhos, não havendo tanta diferença de participação com relação ao gênero; e menos realização de atividades extracurriculares (esporte e reforço escolar não apareceram). Os pais consideraram o desempenho escolar dos filhos insatisfatório ou regular. Um padrão interessante se apresentou, quando o sujeito tinha

um desempenho bom na escola, ao começar a trabalhar seu rendimento caía um pouco; quando era muito ruim, melhorava um pouco.

No grupo dos pais dos adolescentes de baixa renda que não trabalham todas as famílias comparecem às reuniões da escola e conversam muito com os filhos, porém não acompanham o dever de casa nem controlam os horários de seus filhos. Relataram que o desempenho escolar dos filhos não é muito bom e também notamos que não há rigor com relação ao desenvolvimento acadêmico. Por outro lado, existia em todas as famílias uma participação muito grande através de conversas e afeto. Eles explicitam que se mantêm o mais próximo possível em decorrência dos locais onde vivem, áreas de risco, que apresentam alta incidência de violência, drogas e tráfico. Esses pais, principalmente dos meninos, parecem se orgulhar mais pelos filhos pelo fato de se manterem longe de drogas do que por desempenho escolar. Os pais dos meninos apresentaram um projeto de trabalho para os filhos homens, no caso dos dois meninos do grupo, os quais os pais pretendem encaminhá-los para o mesmo trabalho que eles próprios exercem. Um deles é mecânico e é separado da mãe, mas essa relatou que ele quer que o filho vá trabalhar com ele; e o outro, que vive com os pais, deve seguir a ocupação de motorista do pai, sendo que esse pai já tem todas as metas definidas para que isso se concretize.

Pesquisa quantitativa realizada por Aguiar, Fernandes e Neves (2007) revela que indivíduos cujas mães são donas-de-casa apresentam, em média, um índice socioeconômico da ocupação superior em 2,462 pontos, quando comparados com aqueles cujas mães não são donas-de-casa. Ainda verificou-se que o status socioeconômico das filhas é mais independente do status socioeconômico de seus genitores. A herança de status ocorre mais para os homens, porém, em parte, isso pode ser explicado pelos comportamentos diferenciais de homens e mulheres quanto aos índices socioeconômicos. Os pais se preocupam mais em assegurar a posição social dos filhos, garantindo suas futuras funções enquanto provedores, enquanto as carreiras femininas dependem bem mais do investimento que elas próprias realizam em educação. (Aguiar, Fernandes e Neves, 2007, p. 171-179).

Embora possamos perceber que os pais de classe média apresentam mais tempo disponível para cuidar e participar da formação dos filhos e por isso o fazem, notamos que tal participação está mais relacionada com os objetivos da classe. Um caso desviante

demonstrou ser possível uma mãe de classe trabalhadora, que tinha seu filho trabalhando e ela própria cumpria uma carga horária intensa de trabalho, participar ativamente da educação dos filhos, como nenhuma outra das vinte famílias fazia.

*Caso 3 (Mãe de adolescente de baixa renda que trabalha):*  
“...os meus patrões são pessoas muito boas pra mim (...) São boas porque conversam comigo (...) Elas me elogiam com meus filhos. Elas ligam pra eles. Elas dizem: ‘Aparecida (nome fictício), como você consegue criar seus filhos?’ Porque eu sou uma mãe ausente. Eu trabalho o dia todo. Então eu crio meus filhos por um telefone. Eu ligo pra ver se já almoçou; falo para fazer o dever de casa. Quando eu chego, olho o caderno dos três, falo o que está bom, o que não está. Eu sou brava e exigente.”

Ela relata ainda ligar para uma vizinha e pedir que vá fiscalizar se os filhos estão fazendo o que disseram. Ela diz perguntar para sua vizinha o que eles estão fazendo, se a televisão está desligada, se os cadernos estão abertos. Todo seu relato demonstra desenvolver uma educação excelente com três filhos que tem. Ela fala sobre suas conversas com os filhos e percebe quanto melhorou como mãe após está trabalhando com algo que gosta:

*Caso 3 (Mãe de adolescente de baixa renda que trabalha):*  
“Ele todos os dias me conta sobre o que aconteceu na escola, no trabalho, namorada, sobre tudo. Ele me conta quando conhece uma garota e fica. Ele estava namorando com uma garota dentro de casa. Aí, ela queria fazer sexo, daí, ele disse que eles eram muitos novos porque ele tem 16 anos né. Aí, ela terminou com ele. Agora, ela está louca querendo voltar pra ele, mas ele não quer. Ele faz muita amizade, ele cativa, porque ele é muito educado.”

“Eu gosto muito do meu trabalho. Eu comecei a trabalhar novinha. Eu olhava velhinha, rapaz. Já fui agredida. Quando eu trabalhava com uma senhora, depois de um tempo que eu tinha saído ela morreu. Quando fiquei sabendo eu fiquei triste. Eu tenho sentimento. Eu gosto do meu trabalho, gosto das pessoas que eu trabalho. (...) Quando eu trabalhava em uma padaria, eu não tinha tempo para meus filhos porque eu chegava em casa nervosa, eu vivia irada, porque lá eu era maltratada pelos clientes, pelos patrões. Eu fiquei lá um

*pouco, depois em uma lanchonete; e agora eu estou a oito anos como diarista. E hoje eu ganho mais.”*

Esse caso chama atenção porque em todos os sentidos, essa mãe demonstra ser muito dedicada, participativa, interessada pela educação dos filhos e inclusive apresenta comportamentos e hábitos que divergem do que encontramos na classe trabalhadora. Ela diz sobre o que faz nos horários vagos, ressaltando não gostar de novelas, demonstra interesse em inserir o filho em cursos de línguas e embora goste do seu trabalho, diz que se pudesse mudaria.

*Caso 3 (Mãe de adolescente de baixa renda que trabalha):  
“Eu converso com os meninos. A gente conversa muito. Aí, agente janta, faz alguma coisa. Eu vejo jornal e às vezes filme. Novela eu não gosto.”*

*Entrevistadora: Se pudesse mudar de trabalho, mudaria? Para qual?*

*Respondente: Mudaria. Seria enfermeira. Eu gosto da área de medicina. Eu estou esperando meus filhos crescerem mais para, depois, eu poder investir nesses cursos.*

*Entrevistadora: Em quais atividades, além da educação formal, você inseriu seu filho?*

*Respondente: Cursos de informática. Agora, ele está querendo inglês e espanhol. Aí, eu falei com ele que um de cada vez. E ele quer também tirar carteira de motorista porque ele quer ter um carro.*

Esse caso evidenciou que a variável de tempo disponível dos pais não influencia na expectativa dos pais sob os filhos nem em sua participação efetiva na educação dos filhos, pois mesmo trabalhando muito essa mãe da classe trabalhadora ia às reuniões da escola, verificava o dever de casa dos filhos diariamente, conversava muito, fiscalizava à distância suas atividades e ainda se dedicava à atividades de lazer nos finais de semana. Embora seja da classe trabalhadora, essa mãe cultivava um tipo de criação voltado para a formação dos filhos, se preocupando em inseri-los em cursos e em torná-los aptos para terem uma trajetória de trabalho bem sucedida. Conforme Lareau (2007), a partir de

pesquisa realiza nos EUA, as classes trabalhadoras e média se diferenciam no estilo de criação dos filhos, de modo que a classe média desenvolve uma criação voltada para o desenvolvimento acadêmico dos filhos ao executarem uma série de atividades esquematizadas; enquanto a classe trabalhadora desenvolve uma educação mais flexível, sem muitas atividades organizadas, prevalecendo um crescimento natural (Laureau, 2007, p.35-37).

Embora o caso 3 seja de uma mãe de classe trabalhadora que vive em área de risco, ela é casada com o pai dos filhos, tem muita satisfação com seu trabalho (Embora diga que quando puder mudará da ocupação de diarista para a área de enfermagem..) e todos os seus filhos são homens, de modo que outros fatores podem estar contribuindo para essa performance de criação dela. Ao final de sua entrevista, foi questionada com relação à sua história de vida, uma vez que seu estilo de vida e criação dos filhos se destacava no grupo que pertence. Mas, aparentemente, não havia nada extraordinário em sua história. Poderíamos considerar seu nível de desenvolvimento cognitivo e fatores emocionais para explicar seu desempenho de grande participação na educação dos filhos.

Devemos observar que o comportamento dessa mãe, que mesmo sendo da classe baixa, segue um padrão de outro grupo sócio-econômico. Ela demonstra ter intenção de que seus filhos se distingam e se destaquem através de recursos da cultura legitimada, aquela cultivada pela classe dominante.

### **Capital cultural da família**

Conforme Bourdieu (1986), cada classe social cultiva gostos diferenciados, de acordo com sua origem, costumes e necessidades. Mas, por outro lado, existe um consenso comum com relação ao que é “bom”, que se define como cultura legitimada. Tal consenso se estabelece através da educação formal, servindo como instrumento para transmitir os valores legitimados, característicos da classe dominante Bourdieu, 1986).

Os pais da classe mais pobre apresentavam menos tempo livre e quando o tinham aproveitavam o tempo para fazerem passeios esporádicos (parque, zoológico), ir à casa

dos familiares e ir à igreja. Apenas uma mãe relatou aproveitar esse tempo para fazer dever de casa, um pai costuma ver filmes e uma mãe disse gostar de ler, embora não estivesse com tempo ultimamente. Na classe média, os costumes não eram muito diferentes, houve mais a presença de leitura, de passeios em locais com natureza e mencionaram freqüentar restaurantes. Um hábito que se apresentou apenas na classe média foi assistir telenovelas, o que foi bastante freqüente entre as mães donas de casa. Relacionamos isso ao tempo mais livre, mas observamos que esse dado evidencia que o capital cultural das famílias de classe média e pobre não se diferenciam muito e que provavelmente os filhos de classe média obtenham mais ganhos pela qualidade de vida, segurança financeira e nível de stress mais baixo que possuem em suas famílias do que propriamente pelas ocupações em casa.

Segundo Bourdieu (1986), a relação entre capital educacional ou origem social e o tipo de conhecimento e maneira de se comportar, de cada classe, mantém diferenças e antagonismos entre classes. A relação de cada indivíduo com a cultura depende das condições em que o capital cultural é adquirido, assim como o modo e quanto lucro vai obter no mercado (Bourdieu, 1986, p. 66). Noronha (2001) acrescenta que cada classe desenvolve uma maneira de consumir a cultura mediante as manifestações culturais e artísticas, através do modo que as observa, com base em um aprendizado cotidiano (Noronha, 2001, p.42).

As opiniões dos pais sobre trabalho para os filhos se dividem entre considerar positivo o trabalho na adolescência e negativo, nesse último caso se considera que apenas estudar é mais vantajoso. Os pais da classe de baixa renda consideravam positivo que os filhos trabalhem, exceto um entre os que trabalham e um entre os que não trabalham. Os pais dos adolescentes em condição de baixa renda que não trabalham valorizavam o trabalho para o filho porque viam nisso uma maneira de ganharem dinheiro. Os pais da mesma classe que têm seus filhos trabalhando consideram positivo que os filhos trabalhem por considerarem como uma maneira de adquirirem experiência, de melhorarem sua auto-estima e de aprenderem; diferente dos dados apresentados por Reay, Davies, David e Ball (2001) de pesquisa realizada nos EUA, que evidenciam que os pais mais pobres valorizam o trabalho para os filhos, considerando ser uma forma de manterem os filhos longe do “perigo” (Violência, drogas). Em nossa pesquisa, apesar de os adolescentes de baixa renda

que foram entrevistados morarem todos em áreas de risco, isso não se evidenciou. A preocupação dos pais da classe trabalhadora que não tinham seus filhos trabalhando é encaminhar os filhos o quanto antes para o mercado de trabalho, uma vez que não possuem recursos para manterem os filhos estudando até fazerem nível superior ou outros cursos que lhes proporcionem condições mais competitivas para entrarem no mercado de trabalho.

Entre os pais da classe de baixa renda que tinham os filhos trabalhando, todos consideraram que o desempenho escolar do filho melhorou após começarem a trabalhar e todos valorizavam bastante o trabalho do filho, sem distinção de gênero. Por outro lado, parte dos pais de classe média perceberam uma queda no rendimento escolar, o que atribuem ao cansaço. No entanto, apenas um considerava melhor que o filho apenas estudasse, sendo que parte considerava o trabalho positivo pelo dinheiro ganho, enquanto a outros percebiam como uma forma de adquirir responsabilidade e se desenvolverem. Os pais de classe média que tinham seus filhos sem trabalhar, preferiam que eles se dedicassem apenas à escola, exceto um casal, que nota o filho muito quieto em casa, ficando muito tempo no computador, o que os preocupa. Porém, para essa família a renda de um trabalho de meio horário que o filho venha a ter não representaria um ganho financeiro. Os pais desse grupo relataram que o período que os filhos estão vivendo deve ser aproveitado para se dedicarem à escola e que devem trabalhar apenas no futuro, quando completarem os estudos no ensino superior.

Ao realizar a descrição dos dados no item anterior, notamos que as aspirações dos adolescentes que trabalham e a expectativa dos respectivos pais eram mais altas, pois esses estavam mais entusiasmados e confiantes nos projetos dos seus filhos.

No entanto, ao analisar os dados referentes às expectativas dos pais, verificamos que os pais dos adolescentes que não trabalham apresentam condição sócio-econômica mais alta, status, maior satisfação com o trabalho, mais qualidade de vida, de modo que se preocupam menos com o futuro de seus filhos, pois vêem o seu desenvolvimento como algo natural.

Isso nos leva a pensar que o entusiasmo desses pais não era tão forte porque seus filhos estão em outra fase, que é mais preparatória com relação à educação, de modo que estão voltados para aquisição de habilidades acadêmicas, visando serem aprovados no

vestibular, por exemplo. Esse grupo passa maior tempo com os filhos se dedicando à escola para terem melhores chances no futuro. Enquanto os pais dos adolescentes que trabalham e dos que não trabalham, mas pertencem famílias com renda baixa, apresentam certa urgência com relação à inserção do filho no mercado de trabalho.

### **IV.3. Aspirações ocupacionais**

#### **Outro significativo**

Todos os sujeitos tinham como outro significativo (pessoa que considera importante em sua vida, pessoa de referência) os pais, principalmente. Alguns mencionavam tios e avós e irmãos mais velhos. Essas figuras apareceram, principalmente quando os pais não eram casados (Geralmente era o pai quem estava ausente, salvo uma exceção). Quando o sujeito entrevistado era do gênero masculino, mesmo quando o pai não vivia com ele, era considerado como uma das pessoas mais importantes de sua vida, o que não aconteceu sempre com as meninas. Apenas adolescentes da classe média mencionaram professores como pessoa de referência, outro significativo, evidenciando que a classe média desenvolve um vínculo mais forte e estável com a educação formal, bem como os profissionais desse tipo de instituição estão mais atentos para tais alunos. Geralmente, esses alunos estudam em escolas particulares. E apenas na classe de baixa renda os adolescentes mencionaram ter como outro significativo o chefe e vizinhos mais velhos.

Conforme Mead (1934), as pessoas que exercem o papel de outro significativo no início da vida da criança são os pais ou familiares mais próximos ou aquelas pessoas que criam a criança. Os outros significantes são as pessoas que exercem maiores influências sobre as atitudes dos indivíduos. Após a infância, cumpre esse papel aquelas pessoas que têm uma ligação com o indivíduo e que são eleitas por ele (Mead, 1934, p. 144-147).

Cheng e Starks (2002), a partir de pesquisa realizada nos EUA, acrescentam que dependendo do contexto, os outros significantes podem ser outros membros da família ou da comunidade e não os pais. Evidencia-se, por exemplo, que para crianças que



pertencem famílias com condições sócio-econômica mais baixa, são os líderes comunitários e religiosos e a família estendida que, geralmente, fazem papel de outro significativo mais do que apenas os pais Cheng e Starks, 2002, p.307-308). Da mesma forma, Laureau (2007) observa que famílias em condições mais pobres têm um relacionamento mais intenso com a família estendida (Laureau, 2007).

Observamos as idéias que os sujeitos da pesquisa imaginam que seus outros significantes têm sobre eles, pois o que a pessoa que desempenha esse papel transmite pensar a respeito do indivíduo, através da fala, de gestos, forma de olhar e atitudes, durante a interação diária, é absorvido por ele para formar sua auto-imagem. No entanto, o indivíduo não é vítima indefesa desse “olhar”, do outro significativo, pois de alguma maneira, após a infância, ele elege quem vai cumprir esse papel; e no decorrer de todo o processo, há uma auto-reflexão, na qual as mensagens vindas do outro significativo são simbolizadas e relacionadas a outros conteúdos interiorizados anteriormente (Mead, 1934, p.144-147).

Entre os adolescentes que pertencem à classe de baixa renda, mais da metade dos entrevistados mencionaram imaginar alguma crença negativa (Preguiçoso, teimoso, fala demais, brincalhão, faz tudo errado e explosivo) por parte dos outros significantes. Enquanto menos de 1/3 dos adolescentes de classe média relatou esse tipo de informação (Indisciplinado e teimoso). Na classe média não houve diferenciação de gênero nesse ponto, enquanto na classe trabalhadora os meninos relataram mais acreditar que os pais pensam coisas negativas sobre eles.

Observamos que os adolescentes só relataram imaginar idéias negativas vindas dos outros sob eles quando partiam dos pais ou familiares bem próximos, o que nos faz pensar que quando eles podem eger pessoas para cumprir o papel de outro significativo, escolhem pessoas que lhes passam idéias positivas sobre eles.

Quando questionados sobre a expectativa que essas pessoas tinham sob eles para o futuro, apenas os outros significativos dos sujeitos de classe média apresentavam expectativas elaboradas sobre eles. Poucos dos adolescentes achavam que os outros significativos esperavam algo deles para o futuro e quando esperavam era algo mais vago como que seja bem sucedido ou características relacionadas à valores morais, como honestidade e obediência.

Com relação às idéias positivas que os adolescentes imaginam que os outros significantes tinham sobre eles, não houve muita diferenciação por classe, porém os meninos relataram mais ter idéia de que esses outros significativos (OS) os imaginavam responsáveis, bem educados e um menino bom, que não dá trabalho; enquanto as meninas estavam mais relacionadas à figura da inteligência e de estudiosas.

Apenas os entrevistados de classe média que trabalhavam relataram imaginar que as pessoas que fazem o papel de OS confiam neles, em sua competência e disseram até que seus eles se apóiam neles.

Assim, os adolescentes de classe média percebem mais expectativas positivas por parte dos OS, pois relatam idéias mais elaboradas, quando imaginam o que os outros significativos pensam sobre eles. Exemplos disso são idéias como passar no vestibular em Universidade Federal, desafiar o filho através de brincadeiras, e confiar no seu potencial. Tudo isso somado às idéias positivas contribuem para a constituição de uma auto-imagem mais favorável ao desenvolvimento pessoal, bem como para uma trajetória de trabalho mais bem sucedida, uma vez que os adolescentes estão mais auto-confiantes.

Brym (2006), a partir de Cooley, considera que os sentimentos que temos acerca de quem somos dependem, em grande medida, de como nós nos vemos avaliados pelos outros (Brym, 2006, p. 110-111). E Berger e Luckmann (2002) acrescentam que a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pelos outros significantes com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros significantes para ele (Berger e Luckmann, 2002, p. 174-182).

### **Trabalho e adolescentes**

Notou-se com surpresa que todos os entrevistados gostariam de está trabalhando na fase que estão vivendo, na adolescência. Aqueles que trabalham valorizam sua experiência e os demais percebem de uma maneira positiva e a maioria até anseia muito por isso. No entanto, diferenças de classe se evidenciam com relação ao objetivo do trabalho (Para os que trabalham e para os demais) e os motivo que o impedem de trabalhar (Para os que não trabalham). Aqueles de classe de baixa renda que não trabalham gostariam de fazê-lo para ajudar com as despesas de casa com o dinheiro

ganho; e só não estão trabalhando ainda por falta de oportunidade. Enquanto os adolescentes de classe média gostariam de trabalhar para ganhar experiência, amadurecer, ter certa independência, para comprar algo que o pai não pode lhe dar e em apenas um caso, que demonstra haver certa dificuldade financeira em sua casa, para ajudar com as despesas. Porém, em todos os casos, segundo os adolescentes, os pais não permitiriam que eles trabalhassem, pois seus pais os dizem que, nessa fase da vida, devem se dedicar apenas à escola.

Dentre os adolescentes que trabalham, os de classe média desempenhavam ocupações notadamente superiores aos demais, pois suas atividades laborais exigiam mais habilidades, lhes permitiam contato com profissionais altamente capacitados e desempenham papéis que atraem o respeito e consideração dos demais (Classe média: trabalhar na empresa do pai com intuito de dar continuidade em seus negócios; trabalhar na escola onde estuda – CEFET – auxiliando seus professores, desenvolvendo habilidades relacionadas ao seu curso no ensino médio; e a única entrevistada que tinha uma ocupação mais manual, trabalhando em um Xerox de uma Faculdade, estava trocando de trabalho, pois achou melhor trabalhar em um grande teatro da cidade, Palácio das Artes).

Os adolescentes da classe trabalhadora que trabalhavam tinham ocupações que os sobrecarregava e os deixavam cansados (atendente; recolhendo malotes; arquivista; e como secretarias). Esses dados nos mostram semelhança com as conclusões de Besen (2006), que a partir de pesquisa realizada no contexto norte americano, percebe que os adolescentes minoritários que trabalham, geralmente, têm ocupações monótonas, que atrofiam a criatividade.

No entanto, observamos que todos os adolescentes que trabalhavam estavam extremamente motivados com seus projetos de carreira e tinham mais informações a respeito da área que queriam e do que poderiam fazer para atingir seus objetivos. Isso nos remete aos dados encontrados por Entwisle, Alexander e Olson (2005) em pesquisa realizada nos EUA. Os autores encontram mais adultos da classe trabalhadora em melhores condições no mercado de trabalho quando esses trabalharam durante a adolescência do que os da mesma classe social que não trabalharam. Eles interpretam os dados, dizendo que aqueles que trabalhavam, tiveram mais motivação para continuar na

escola por estarem recebendo alguma remuneração (diante da condição de pobreza que viviam) e por se distanciarem do crime, através do trabalho.

A partir do banco de dados adotado, analisamos o efeito das seguintes variáveis nas aspirações ocupacionais em conjunto e separadamente: está trabalhando na adolescência; condição sócio-econômica; gênero; participação dos pais nas atividades de escola; o nível educacional da mãe e a raça. Para tanto, realizamos uma regressão linear, na qual visamos observar quanto a variável aspirações ocupacionais dos adolescentes (881) é explicada em uma relação linear pelas variáveis independentes, citadas acima.

Notamos na análise de regressão, que o modelo completo explicou 0,066 (R ao quadrado) da variável dependente, o que percentualmente representa uma explicação de 6,6% das aspirações ocupacionais pelo modelo adotado. Esse resultado é bastante satisfatório se tratando de um objeto de estudo extremamente subjetivo como aspirações ocupacionais e que pela sua natureza, portanto, deve ter como causa ou fator de influência as mais diversas características da história de vida de um indivíduo. No entanto, o resultado demonstrado confirma a importância das variáveis selecionadas, que são clássicas nos estudos quantitativos: condição sócio-econômica, raça, gênero e nível educacional da mãe. As variáveis participação dos pais na escola e a condição de está trabalhando ou não foram incluídas considerando que seria importante para a variável dependente e pelo recorte que realizamos na etapa qualitativa, respectivamente.

**TABELA 13 – Modelo completo**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,250(a)	,063	,046	16,82115

O modelo explicou apenas 6,5% da variável dependente, o objeto de estudo da pesquisa (Aspirações ocupacionais), o que representa muito pouco para uma exploração e aprofundamento quantitativo. No entanto, as variáveis selecionadas são, dentre as que estavam disponíveis no banco, as que se referiam ao tema desse estudo e as mais comuns

em estudos quantitativos, gênero, cor, condição sócia econômica e etc. Desse modo, as demais variáveis do banco representariam um efeito ainda menor na variável dependente. Isso se explica pelo grau de subjetividade que o objeto de estudo apresenta, estando relacionado à fatores singulares da história de vida dos sujeitos pesquisados. Porém, um *survey* elaborados para pesquisar esse objeto poderia encontrar dados mais densos com métodos como análise de regressão do que uma pesquisa mais ampla, como a que originou o banco utilizado nesse estudo.

**TABELA 14 - Coeficientes de regressão**

Model	Variáveis independentes	B	Sig.
	(Constant)	81,636	,000
	raça parda	-,463	,842
	raça indígena	2,530	,659
	raça amarela	-3,093	,644
	raça branca	1,369	,572
	Participação dos Pais na Escola	,049	,080
	Condição sócio-econômica (5 variáveis)	,153	,001
	se tem algum trabalho remunerado	-1,311	,424
	sexo	-2,863	,067
	idade	-1,141	,148
N Total		500	

Variável dependente: Aspiração ocupacional

81,6 – o modelo constante

2

**TABELA 15 – Comparação R do modelo completo e do efeito das variáveis, separadamente, no modelo:**

	<sup>2</sup> R
Modelo completo	0,063
Condição sócio-econômica	0,034
Gênero	0,057
Participação dos pais nas atividades da escola	0,059

Os coeficientes de regressão (Tabela 14) demonstraram que, com 95% de confiabilidade, a variável que apresenta efeito sobre a variável dependente é a condição sócio econômica, que tinha uma significância inferior a 0,05. O mesmo foi observado ao compararmos os coeficientes de regressão do modelo completo e a ausência de cada uma das variáveis selecionadas (Tabela 15), separadamente. Assim, observamos o efeito de cada uma no modelo (Quanto de ajuste representavam no modelo). A condição sócio-econômica representa um ajuste de 0,29 pontos na variância das aspirações ocupacionais.

Com 95% de confiabilidade, podemos realizar algumas inferências com relação ao gênero e à participação dos pais na escola. Com relação à idade, a condição de trabalhar ou não e a cor, o modelo não permitiu explicações, o que podemos atribuir. Assim, pode-se inferir que não há relação entre a condição de trabalhar, a cor e a idade com as aspirações ocupacionais ou que o efeitos dessas variáveis é menor, comparando-se com condição sócio-econômica, gênero e participação dos pais na atividades educacionais.

A partir dos coeficientes de regressão, pode-se afirmar que o índice de aspirações ocupacionais é 2, 84 menor para os meninos, de modo que parecem apresentar um nível de aspirações inferior. Isso não se evidenciou nos dados qualitativos, nos quais estavam bastante equilibrados no que se refere ao status das aspirações pretendidas e quando variava, os meninos demonstravam mais alto nível de aspirações.

Como se evidenciou nos dados nas duas etapas da pesquisa, a participação dos pais nas atividades escolares dos filhos está relacionada à condição sócio-econômica e tem forte influência no nível de aspirações do indivíduo. Porém, notamos que se um adolescente tem boas condições sócio-econômicas e seus pais não participam em suas atividades escolares, ele terá alto nível de aspirações, enquanto o mesmo não pode ser dito para o inverso. Mas, como percebemos que, na realidade, aqueles pais mais presentes são os que apresentam melhores condições sócio-econômicas, percebemos que esses dois fatores se somam e podem potencializar as chances de um adolescente ter nível de aspirações mais alto, o que reafirma a condição de vantagem das classes com condições sócio-econômicas superiores.

Embora, os dados quantitativos não possibilitem análises mais generalizadas e exatas com relação à presença de trabalho na adolescência, os dados qualitativos demonstraram que aqueles adolescentes que trabalhavam apresentavam aspirações

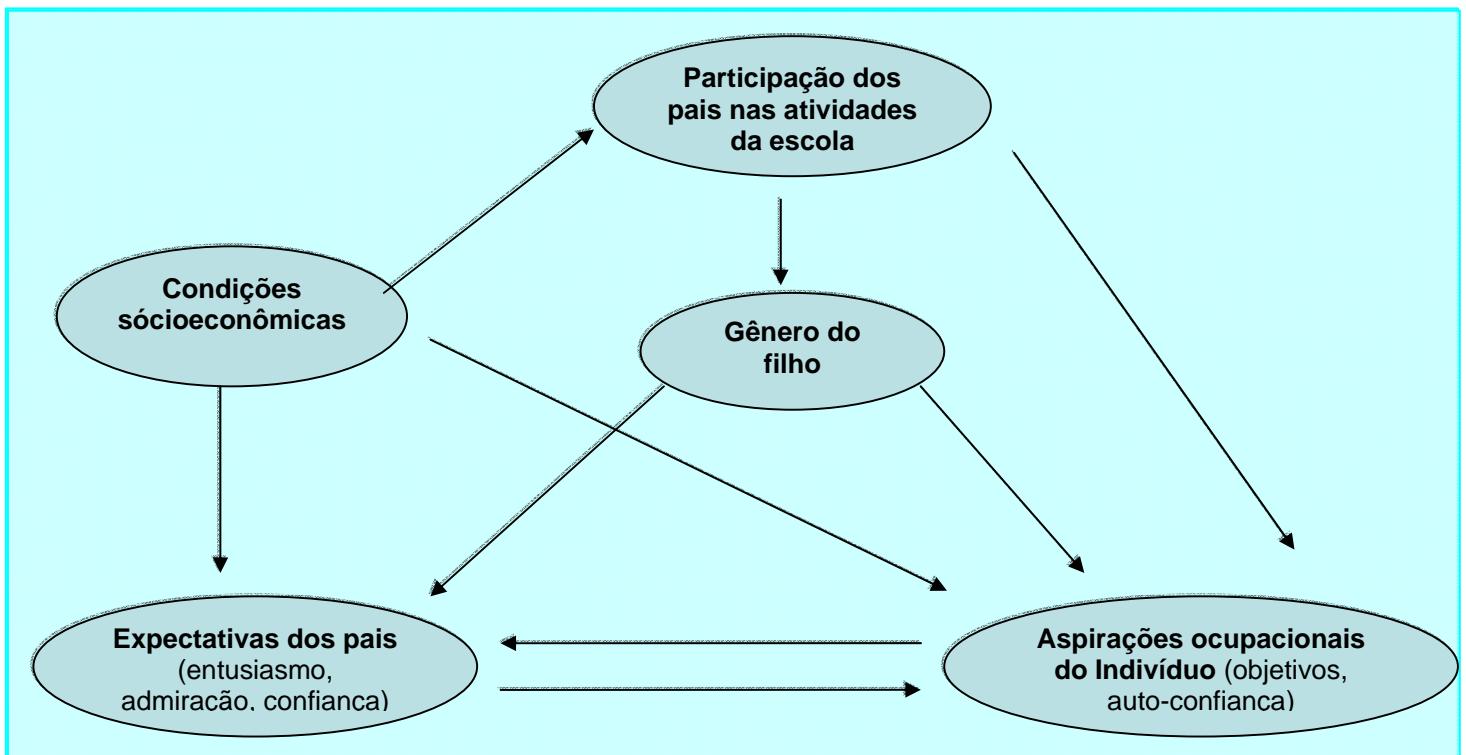
ocupacionais mais elevadas, sendo evidenciadas não apenas pelos cargos pretendidos, mas pelo nível de entusiasmo e conhecimento a respeito das áreas de interesse. No entanto, em seguida, ao analisar as expectativas dos pais, observei que a expressão de menor entusiasmo dos pais e dos próprios adolescentes estava relacionada com a fase de preparação através do estudo que os adolescentes pertencentes à classe média e que não trabalhavam se encontravam.

Marjoribanks (1998) encontra evidências semelhantes e as descreve dizendo que é o background mais as habilidades dos indivíduos que afetam suas aspirações educacionais e ocupacionais pelo caminho da realização na escola, através do suporte sócio econômico dado pelos pais, bem como pelas expectativas desses como outros significantes (Marjoribanks, 1998, p. 177).

## CONCLUSÃO

O modelo a seguir foi elaborado para sintetizar os resultados dessa pesquisa, apresentando os resultados qualitativos e quantitativos, conjuntamente.

**FIGURA 2 - Modelo de Aspirações e Expectativas**



As aspirações ocupacionais do indivíduo foi a variável dependente no modelo de regressão analisado e condição sócio econômica, gênero e participação dos pais foram as únicas variáveis independentes que apresentam efeito no modelo. Essas três tiveram uma importância decrescente no que se refere ao efeito apresentado. As demais setas da figura acima representam as análises realizadas a partir dos dados qualitativos. Os dois tipos de dados (quanti. e quali) possibilitaram alguns esclarecimentos e reforçou outros pontos. Na



etapa qualitativa havia dois objetos sendo pesquisados, expectativa dos pais sob os filhos e aspirações ocupacionais desses, sendo que um influencia o outro.

Condições sócio-econômicas, gênero e participação dos pais atuam diretamente sob as aspirações ocupacionais, como o modelo de regressão demonstrou, mas também atuam indiretamente, através de outras variáveis. A participação dos pais varia de acordo com o gênero (o pai participa mais da educação do filho homem); o gênero por sua vez atua sob as aspirações dos pais (esperam que os filhos homens trabalhem mais cedo); no entanto, os resultados qualitativos também demonstram que a condição sócio-econômica é a variável mais forte, pois ela é a que possui mais setas saindo dela, atuando sob as aspirações ocupacionais a partir do modelo de regressão e sob as expectativas e participação dos pais, a partir das análises qualitativas.

Ao observar conjuntamente as expectativas dos pais e aspirações dos filhos, observamos que estão totalmente relacionadas, pois quando o filho apresentou alto nível de aspirações, os pais também apresentavam expectativas altas sob os filhos, além de haver sintonia entre o que o filho e os pais desejavam e pensavam. Assim, confirmou-se a hipótese de que as aspirações ocupacionais são constituídas na relação com os pais, considerando fatores socioeconômicos (Bryant, Zvonkovic, Reynolds, 2006).

Lapan, Hinkelman, Adams e Turner (1999) afirmam que estudantes minoritários não se esforçam para atingirem um objetivo particular por não acreditarem que podem conseguir níveis mais altos de ocupação. Esses autores acreditam que os comportamentos desses estudantes são condicionados com a falta de perspectiva ocupacional e por isso não se dedicam à escola. No entanto, os resultados encontrados divergem um pouco disso, pois os estudantes de classe trabalhadora também apresentam como aspiração atingir cargos com alto nível de status (médico, advogado, engenheiro, empresário e etc). A partir disso, percebemos que eles aspiram cargos altos e acreditam que sua dedicação o possibilitará isso. Porém, o estilo de vida da maioria dos estudantes minoritários, que não se caracteriza por uma dedicação mais intensa no que se refere à aquisição de capital educacional pode impedi-los de conquistar suas metas. Desse modo, verificamos um capital cultural diferenciado de acordo com as classes que além de influenciar o estilo de

vida não os dá o nível de informações necessário a respeito de seus próprios desejos e dos meios para atingi-los.

A esse respeito, ressaltamos a teoria da reprodução social que compreende que a realização educacional é parte de um processo maior de legitimação da estrutura de classes, de modo que altos níveis educacionais e credenciais específicas são valorizados socialmente. E os meios adotados para atingi-los são possíveis apenas para a classe dominante, que mantém sua posição de destaque e privilégio (Fernandes, 2004, p.29).

Assim, os aspectos que constituem as expectativas e aspirações ocupacionais são principalmente sociais, os pais juntamente com o filho, na relação, constituem suas expectativas e aspirações, respectivamente, através do filtro de suas condições sócio-econômicas. São considerados fatores econômicos, capital social e educacional, que estão relacionados ao estilo de criação de cada classe. A estrutura da família (pais casados ou não), comparando famílias da classe trabalhadora e de classe média baixa, se diferencia pela classe também. Aparecem mais mães solteiras criando os filhos nas classes trabalhadoras.

Os resultados possibilitaram diferentes compreensões acerca da condição de exercer atividade laboral na adolescência. A partir da análise de regressão, não foram observados efeitos da variável Pratica algum tipo de trabalho no índice de aspirações. Enquanto os dados qualitativos demonstraram que aqueles que trabalhavam apresentavam aspirações mais elevadas. É interessante observar que o estudo quantitativo possibilitou observar o cargo que o sujeito pretende ter no futuro, enquanto as entrevistas em profundidade captaram bem mais, entusiasmo, projetos, conhecimento a respeito da ocupação pretendida, auto-confiança e etc.

Embora os sujeitos entrevistados que estavam trabalhando parecessem apresentar aspirações mais altas, na verdade, eles estavam em uma fase diferente da dos demais, de modo que apenas em um momento posterior estarão mais entusiasmados com seus projetos e aspirações ocupacionais, provavelmente.

Assim, concluímos que o nível de aspirações não varia muito mediante a presença de trabalho; enquanto a partir de um aprofundamento obtido através das entrevistas, pode-se afirmar que existem outras características do núcleo familiar que se relacionam à

essa variável, pois quando o adolescente de classe de baixa renda trabalha, demonstra maturidade e boa adaptação às condições que se lhe apresentam. Com relação à classe média, não podemos afirmar o mesmo, pois ao comparar dois sujeitos, desse mesmo grupo, que tinham suas famílias com dificuldades econômicas, observamos que um está trabalhando e outro não. Esse último caso se justifica pela importância que os pais destinam ao estudo dos filhos, ao planejamento familiar com relação ao futuro desses.

Brito (2009) afirma que um dos principais aspectos explicativos da entrada da criança e do adolescente no mercado de trabalho é a história de trabalho dos pais, o que somado às orientações dos pais aos filhos explica essa inserção nas atividades de trabalho mesmo quando apresentam condições sócio-econômicas semelhantes (Brito, 2009, p. 61).

No entanto a prática de trabalho não pareceu ser um elemento prejudicial ao desenvolvimento dos adolescentes, diferente do que pensa os pais de classe média, que preferiam que seus filhos apenas estudassem.

Todos os adolescentes de nossa amostra relataram que gostariam de estar trabalhando e quando estavam trabalhando expressavam maior envolvimento com suas metas de trabalho e maior entusiasmo com suas atividades. Além disso, quando estavam trabalhando apresentavam maior responsabilidade com suas atividades e uma postura mais madura. Desde o momento que entrei em contato com os adolescentes para marcar suas entrevistas, notei posturas mais maduras naqueles que trabalhavam, o que se confirmou quando fui entrevistá-los, pois apenas dentre os que não trabalhavam houve “furos”, não estando no local no horário combinado. Assim, a condição de estar trabalhando pareceu proporcionar uma formação mais completa, que associa o estudo e o aprendizado do trabalho.

No entanto, isso não quer dizer que as aspirações dos adolescentes que trabalhavam eram mais altas, como pareceu inicialmente: Expectativa mais altas - Pais de classe média que o filho trabalha → Pais de baixa renda que o filho não trabalha → Pais de baixa renda que o filho não trabalhavam → Pais de classe média que o filho não trabalha. No decorrer das análises, observou-se que esses dados estavam muito mais relacionados com uma questão temporal, pois o perfil dos adolescentes de classe média que não trabalhava era passar mais tempo se dedicando à escola, de modo que o entusiasmo virá na época de aproximação do trabalho propriamente. Notou-se que o

perfil das famílias de classe média nas quais os filhos não trabalhavam era incentivar que os filhos conseguissem por eles mesmos atingir seus objetivos e, principalmente, os próprios filhos tinham a iniciativa de procurar trabalho e começar.

Embora existam evidências de diferenças de perfil, o entusiasmo, a confiança na competência e admiração dos pais pelos filhos que trabalham é notória na fala desses pais. E, em seguida, confirmou-se na fala dos adolescentes que trabalhavam, porém apenas os de classe média percebiam que os pais apresentavam expectativas altas sob eles, o que se pode atribuir ao nível de stress dos pais da classe trabalhadora, que acabam não expressando isso para os filhos e cobrando mais ajuda nos afazeres domésticos.

Além disso, tal entusiasmo pode ser relacionado ao próprio desempenho dos filhos que, quando trabalham, estavam visivelmente mais engajados com seus projetos e apresentavam tais projetos mais bem elaborados. Pode-se pensar isso ao considerar que a construção das expectativas dos pais está em sincronia com o que os filhos demonstram, como afirma Bryant, Zvonkovic, Reynolds (2006).

Vale ressaltar que essa afirmação não pretende obscurecer a emergência de ações que partam do âmbito político com o intuito de possibilitar que os jovens se desenvolvam, se dedicando à escola e às demais atividades de desenvolvimento (esporte, línguas estrangeiras, música e etc.). Faz-se importante esclarecer isso porque existem inúmeros projetos de intervenção social se apoiando na Lei do aprendiz (Lei nº 10.097 de 2000), visando inserir adolescentes (A partir de 14 anos) no mercado de trabalho como uma saída da condição de pobreza. Um ponto bastante valorizado dessa política é a obrigatoriedade de que o jovem esteja estudando. Esses dados juntamente com os dados desse estudo nos permitiram inferir que, sem dúvida, trabalhar, para o adolescente de baixa renda, é extremamente vantajoso pelos motivos explicitados anteriormente (Motivação, envolvimento com seus projetos ocupacionais e etc). Porém, não nos impede de indagar qual o interesse dos empregadores ao contratar esses jovens, se o objetivo é obter mão-de-obra barata. E questionar também o posicionamento do Governo ao autorizar essa negociação entre empresas que visam lucro e jovens de baixa renda. Esses jovens buscam o trabalho por necessitarem atender às próprias necessidades básicas e de sua família, pois em algumas famílias a maior renda é a do jovem que trabalha.

Assim, confirma-se a hipótese de que as aspirações ocupacionais, bem como os aspectos sócio-econômicos da família determinarão a entrada do adolescente no mercado de trabalho, desde essa fase da vida (Marjoribanks 1998, p. 177). A presença de trabalho não teve efeito no nível de aspirações, de acordo com a análise de regressão. No entanto, as condições sócio-econômicas da família apresentam forte relação com a condição de trabalhar ou não, o que se evidenciou na descrição dos dados quantitativos, pois tomando a variável tipo de escola, por exemplo, percebemos que há mais estudantes de escolas públicas trabalhando (43,8%) do que entre os que estudam em escolas particulares (18,18%); a mesma relação se deu com relação ao nível educacional da mãe e etc. Apesar disso, fica algo em abeto, quando se observa duas famílias em mesmas condições sócio-econômicas que optam por: uma que o filho trabalhe e a outra que não trabalhe. De acordo com Brito (2009), essa questão deve está relacionada à história de trabalho dos pais.

Com relação ao gênero, os resultados corroboram com o que dizem outros autores (Marjoribanks, 1998, p.113), sobre o *background* e capital social da família influenciar mais os homens do que as mulheres. Eles esperam mais suporte para conseguirem suas ocupações futuras. Os dados demonstraram uma maior preocupação dos pais com os filhos homens, de modo que, mesmo quando estava separado da mãe, ele era mais presente se o filho era homem. Notou-se maior interesse, afinidade e proximidade efetivamente, ocorrendo mais encontros e participação do pai na educação dos meninos. Por outro lado, as mães estavam presentes em todos os casos.

Assim, considerando as especificidades culturais e biológicas entre meninos e meninas, confirma-se a hipótese de que eles vivenciam o processo de constituição de suas aspirações de maneiras diferentes (Halaby, 2003), pois os pais, peça fundamental nesse processo, se posicionam de maneira bastante diferente de acordo com o sexo do filho.

Os resultados demonstram que os fatores relacionados à classe social do indivíduo mais o gênero são as principais condições constituidoras do processo subjetivo que é a formação das aspirações ocupacionais. Desse modo, notamos que a teoria de Mead (1934) é bastante atual no que se refere à condição do indivíduo de se constituir

continuamente na relação social, considerando seu contexto sócio- cultural. É importante esclarecer que embora o estudo quantitativo não tenha encontrado efeito para a variável cor em Belo Horizonte e o estudo qualitativo não tenha contemplado essa variável, esse ainda é um aspecto social extremamente relevante para explicar aspirações.

Assim, concluímos que não são apenas as expectativas dos pais que constituem as aspirações dos filhos diretamente, mas o contexto sócio-econômico no qual estão inseridos somado a isso, uma vez que os pais também estão imersos em um contexto social.

No entanto, afirmamos que a inserção no mercado de trabalho, nessa fase da vida, decorre das orientações dos pais em função de outros fatores que não sua condição sócio-econômica.

Embora tenhamos encontrado respostas esclarecedoras a respeito do processo de constituição das aspirações ocupacionais, será ainda mais enriquecedor poder observar as trajetórias realizadas pelos sujeitos entrevistados após um tempo de suas entrevistas. Assim, será possível observar se as tendências verificadas foram seguidas e não apenas o quanto todas as condições abordadas foram importantes para a constituição das aspirações. Mas, também quanto o nível de aspirações , bem como a condição de está trabalhando, mais a classe e o gênero são realmente importantes na trajetória ocupacional das pessoas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, N; FERNANDES, D. NEVES, J. A Mobilidade Social Feminina. In: AGUIAR, N. (Org.). *Desigualdades Sociais, Redes de Sociabilidade e Participação Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ASTRIDE, J. “Thematic networks: an analytic tool for qualitative research”. *Qualitative Research*. Vol. 1, Issue 3, 2001.

BABBIE, E. Research Design. In: BABBIE, E. *The Practice of Social Research*, 10° ed. Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning, 2004.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979.

BERGER, P; LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BESEN, Y. Exploitation or Fun? The Lived Experience of Teenage Employment in Suburban America. *Journal of Contemporary Ethnography*. Sage Publications. Vol. 35. Nuber 3. June 2006. pp 319-340. Disponível em <http://jce.sagepub.com>. Acesso em 20 de agosto de 2007.

BIAGIONI, D. *Determinação da Mobilidade por Classes Sociais: Teoria do Capital Humano e a Teoria da Segmentação do Mercado de trabalho*. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu – MG – Brasil, 2006. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABPE2006\\_652.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABPE2006_652.pdf). Acesso em dezembro de 2008.

BLAU, P; DUCAN, D. *The American Occupational Structure*. New York: Copyright, 1967.

BLUMER, H. Collective Behavior. In: BARNES & NOBLE. *New Outline of The Principles of Sociology*. New York: Alfred Lee Editor, 1946.

BOURDIEU, Pierre. “ A social Critique of the judgement of taste”. In: BOURDIEU, Pierre; *Distinction: A social Critique of the judgement of taste*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986, pp. 9-96.

BOURDIEU, P. “A Social Critique of the Judgement of Taste”. In: BOURDIEU, P. *Distinction: A social Critique of Juldgement of Taste*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1986, pp. 9-96.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm) Acesso em fevereiro de 2009.

BRASIL. Ministério do trabalho e do emprego. <http://www.mte.gov.br/FuturoTrabalhador/PrimeiroEmprego/Aprendizagem/Default.asp> Acesso em 14 de out. de 2007.

BRITO, M. “Discutindo o Trabalho de crianças e Adolescentes no Brasil – curso da vida, sentidos da ação econômica e transmissão intergeracional”. In: NEVES, J; FERNANDES, D; HELAL, D. (Org.). Educação, Trabalho e Desigualdade Social. Belo Horizonte:Argvment, 2009, p.15-65.

BRYANT, B; ZVONKOVIC, A; REYNOLDS, P. Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*. Nº 69, mar. 2006. pp. 149-175. Disponível em [www.elsevier.com/locate/jvb](http://www.elsevier.com/locate/jvb). Acesso em 20 de agosto de 2007.

BRYM, R. Sociologia: Sua Bússola para um Novo Mundo. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

CHENG, S; STARKS, B. Racial Difference in the Effects of Significant Others on Student’s Educational Expectations. *Sociology of Education*, Vol. 75, n. 4, 2002.

COLANER, C; GILES, S. Thhe Baby Blanket or the Briefcase: The Impact of Evangelizal Gender Role Ideologies on Carrer and Mothering aspirations of Female Evangelical College. *Springer Science + Business Media*. LLC. Nº 58, October 2007.

ENTWISLE, D; ALEXANDER, K; OLSON, L. Urban Teenagers: Work and Dropout. *Youth & Societ*. Sage Publications. Nº 37, september de 2005. pp 3-32. Disponível em <http://yas.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/1/3>. Acesso em 20 de agosto de 2007.

ENGLAND, P. Depenência Sexual, dinheiro e dependência econômica nos Estados unidos da América. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 49. Lisboa, nov., 1997.

FARR, R. *As Raízes da Psicologia Social Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1996.



FEATHERMAN, D; HALLER, A. The Social Psychological Legacy of Otis Dudley Ducan. *Science Direct*. Elsevier. May 2007. Disponível em [Http://elsevier.com/locate/rssm](http://elsevier.com/locate/rssm). Acesso em novembro de 2006.

FERNANDES, D. Estratificação Educacional, origem Socioeconômica e Raça no Brasil: As Barreiras da Cor. In: IPEA. Prêmio IPEA 40 anos – IPEA-CAIXA 2004: Monografias premiadas. Brasília: IPEA, 2004, pp. 21-72.

FREUD, S. O Ego e o Id. . Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

GARG, R; MELANSON, S. LEVIN, E. Educational Aspirations of Male and Female Adolescents from Single-Parent and Two Biological Parent Families: A Comparison of Influential Factors. *Springer Science + Business Media*. LLC. Nº 36, October 2006.

GIUSTA, A. S. “Concepções do processo ensino-aprendizagem”. In: GIUSTA, A. S. e FRANCO, I. M. (Org.). *Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003, p. 45-74.

HAGUETI, T. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALABY, C. Where Job Values Come From: Family and Schooling background, Cognitive ability, and Gender. *American sociological Review*. Vol. 68. April 2003. pp. 251-278.

HALLER, A; PORTES, A. Status Attainment Processes. *Sociology of Education*. Vol. 46. Winter. 1973, pág. 51-91.

HASENBALG, C. Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil. *Dados*. V. 38, n. 2, 1995.

HASENBALG, C; Silva, N. Raça e Oportunidade Educacionais no Brasil. *Cadernos de pesquisa*. V. 73, 1990.

JESUS, E. O Que Ser aos Trinta? Aspirações Ocupacionais de Jovens, negros e brancos na cidade de Belo Horizonte. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

KAUFMAN, G. Gender Role Attitudes and College Students' Work and Family Expectations. *Gender Issues*. Spring. 2005.

KHATAB, N. Explaining Educational aspirations of Minority Students: the role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education*. Kluwer Academic Publishers. Vol. 6, 2003.

LANG, Alice. *Aspirações à Educação, à ocupação e ao Êxito Social*. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1984.

LAPAN, R; HINKELMAN, J; ADAMS, A; TURNER, S. Understanding Rural Adolescents Interests, Values, and Efficacy Expectations. *Journal of Career Development*. Human Sciences Press. Vol. 26, winter 1999.

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n. 46, pp13-82, 2007.

LAVINE, C; DIONE, J. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. Parte 2: do problema à hipótese. pp 83-127.

MARJORIBANKS, K. Family Background, Social and Academic Capital, and Adolescents' Aspirations: A Mediation analysis. *Social Psychology of Education*. Kluwer Academic Publishers. Vol. 3, 1998.

MEAD, G. *Mind, Self, and Society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1934.

NORONHA, Ronaldo. "A formação dos gostos: Sociologia dos Juízos Estéticos". *Teoria & Sociedade*, Vol. 3, pp. 61-86, 1999.

OLIVEIRA, D; SÁ, C. Futuro e Liberdade: O Trabalho e a Instituição Escolar nas representações Sociais de Adolescentes. *Estudos de Psicologia*. Vol. 6. Júlio-dezembro 2001. pp 245-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n2/7278.pdf>. Acesso em fevereiro de 2009.

ORBUCH, T. "People's Accounts Count: The Sociology of Accounts". *Annual Review of Sociology*, 1997.

PASTORE, J; SILVA, N. A Metodologia Básica de Mobilidade Social. In: PASTORE, J; SILVA, N. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000, pág. 15-34.

PASTORE, J. *Desigualdades e Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: T.<sup>a</sup> Queiroz editor LTDA, Editora da USP, 1979.

REAY, DAVIES, DAVID E BALL, Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, race and the higher education Choice Process. *Sociology*. Vol. 35. N. 4, PP. 855-874. Printed in the United Kingdom, 2001. Disponível em: [HTTP://soc.sagepub.com](http://soc.sagepub.com) at CAPES. Acesso em: 23 de maio 2009.

REICH, M. The Economics of Racism. In: Grusk, D. *Social Stratification: Class, Race and Gender in Sociological Perspective*. Bolder: Westview Press, 1994, pp. 469-474.

RIBEIRO, C. *Estrutura de Classes e Mobilidade Social no Brasil*. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

SABÓIA, A; SOARES, B; KAPPEL, D. Adolescentes e Jovens no Brasil: Escolarização e Inserção no Mercado de Trabalho. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu MG, setembro de 2004. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep/PDF/ABEP2004\\_316.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_316.pdf) Acesso em fevereiro de 2009.

SCALON, M. Três Teses de Mobilidade. In: Scalon, M. *Mobilidade Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan/IUPERJ, 1999.

SHOEMAKER, D. Control Theories. In: SHOEMAKER, D. *Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquency Behavior*. New York: Orford Univerty Press, 1996.

STREY, M (Org.). *Psicologia Social Contemporânea: Livro-texto*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, M. *Econômica e Sociedade*. Brasília: Editora na UNB, 1994, V. 1.

WEINSHENKER, M. Adolescents' Expectations About Mothers' Employment: Life Course Patterns and Parental Influence. *Springer Science + Business Media*. LLC. Nº 28, October 2006.

WEISS, R. Introduction. In: WEISS, R. *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: The Free Press. 1994.

WILSON, W. The Declining Significance of Race: Blacks and Changing American Institutions. In: Grusky, D. *Social Stratification: Class, Race and Gender in Sociological Perspective*. Bolder: Westview Press, 1994, pp. 520-530.

---