

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**TEMPO DE DECIDIR: PRODUÇÃO DA ESCOLHA
PROFISSIONAL ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO**

Autor: CLAUDIA MATTOS KOBER
Orientador: LILIANA ROLFSEN PETRILLI SEGNINI

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Kober, Claudia Mattos.
K795t Tempo de decidir : produção da escolha profissional entre jovens do ensino
 médio / Claudia Mattos Kober. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Liliana Rolfsen Petrilli Segnini.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Jovens – Trabalho. 2. Ensino médio. 3. Elites (Ciências sociais). 4.
Carreira profissional. 5. Escolha profissional. I. Segnini, Liliana Rolfsen Petrilli.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-012/BFE

Título em inglês : The production of professional choices among high school students

Keywords: . Youth – Work ; High school ; Elites (Social sciences) ; Career training ; Career choice

Área de concentração: Educação, Sociedade Política e Cultura

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fonseca de Almeida

Prof^a. Dr^a. Aparecida Neri de Souza

Prof^a. Dr^a. Claudia Pereira Vianna

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

Data da defesa: 25/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : claudia.anhembí@ajato.com.br ckober@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1150077390
FE
T/UNICAMP K795t

TESE DE DOUTORADO

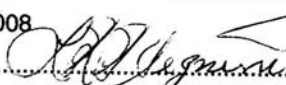
**TEMPO DE DECIDIR: PRODUÇÃO DA ESCOLHA PROFISSIONAL
ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO**

Autor: CLAUDIA MATTOS KOBER

Orientador: LILIANA ROLFSEN PETRILLI SEGNINI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Claudia Mattos Kober e aprovada pela Comissão Julgadora.

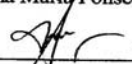
Data: 25/02/2008

Assinatura: .....
Orientador

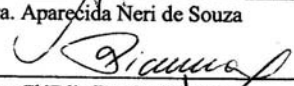
COMISSÃO JULGADORA:



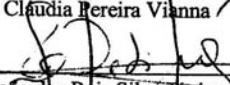
Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida



Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza



Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna



Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior

2008

Aos jovens, esperando que eles consigam fazer desse um país melhor para todos.

Ao Marcelo, Paula e Ana, sempre.

AGRADECIMENTOS

Aos jovens aqui entrevistados, que generosamente se propuseram a participar desta pesquisa, conversando sobre questões pessoais com alguém a quem eles não conheciam.

À Profa. Dra. Liliana R. P. Segnini pela orientação amiga, sempre presente, pela confiança depositada e pela liberdade e independência intelectual que marcaram nosso relacionamento.

À Cristina, da Escola 1, e ao Marcos Maurício, da Escola 2, que intermediaram a autorização para que essa pesquisa fosse realizada nas respectivas escolas e que ajudaram na organização das entrevistas. Sem o empenho deles, esta pesquisa não teria acontecido.

À Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza pela amizade e confiança, pela bibliografia indicada no curso do qual fui aluna e que se revelou importante para esse trabalho, e também pela leitura rigorosa do texto de qualificação e pelas valiosas sugestões.

À Profa. Dra. Ana Maria F. de Almeida pela leitura cuidadosa do texto de qualificação e pelas pertinentes sugestões, que contribuíram muito para que este texto ficasse melhor.

Às Profas. Dras. Claudia Vianna e Flávia Schilling cujos cursos abriram novos campos de conhecimento e propiciaram contato com autores até então desconhecidos.

Ao Marcelo, cujo incentivo e apoio foram fundamentais para que este processo fosse finalizado. Sem ele os momentos de desânimo teriam sido ainda mais difíceis. Agradeço também a detalhada revisão final.

Escrever uma tese de doutorado é uma tarefa que absorve muito da nossa energia, toma boa parte do nosso tempo e, por vezes, ocupa nossos pensamentos de forma avassaladora. Por isso em alguns momentos nos tornamos repetitivos, reclamamos da vida e da falta de tempo. Agradeço a todos os familiares, amigos e colegas de trabalho pela paciência e pelo apoio que me deram nesse percurso.

RESUMO

O presente trabalho analisa as escolhas de carreira universitárias feitas por estudantes da terceira série do Ensino Médio a partir de seus depoimentos. Trata-se de um momento privilegiado no processo das escolhas referentes à formação profissional, experienciadas pelos indivíduos inseridos em uma sociedade que passa por profundas transformações em todos os âmbitos, inclusive nos seus valores. No processo de decisão que se impõe aos indivíduos nesta fase de suas vidas, eles têm de articular a sua trajetória de vida, familiar, educacional e social com a percepção que elaboram das profissões, das oportunidades de formação e do mercado de trabalho e suas demandas. A amostra de depoimentos colhidos foi desenhada para contemplar tanto estudantes que freqüentavam uma escola técnica estadual quanto alunos de uma escola privada de alto padrão, ambas consideradas como instituições de ensino de qualidade. Cada grupo foi dividido em alunos do sexo masculino e do sexo feminino, metade dos quais estava fazendo cursinho preparatório para os vestibulares. No caso do grupo da escola pública, utilizaram-se subgrupos adicionais formados por estudantes que trabalhavam e aqueles que cursavam o ensino técnico (em paralelo com o Ensino Médio). Foram realizadas 33 entrevistas semi-estruturadas. Na análise dos resultados empregaram-se as obras de Pierre Bourdieu e Norbert Elias, em particular os conceitos de *habitus* e *configuração*. Verificou-se que a noção da necessidade de um curso superior para a inserção no mercado de trabalho é de tal forma incorporada pelos jovens entrevistados que todos pretendiam cursar uma carreira universitária. As escolhas de carreira desses jovens são expressão da continuidade das trajetórias familiares, seja de manutenção de uma posição social, seja de superação da posição conquistada pela geração anterior. A adesão a esse projeto e um processo de racionalização crescente leva o jovem à busca ativa de um equilíbrio entre os gostos pessoais (eles mesmos desenvolvidos principalmente no interior das relações familiares ou na escola), as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, as chances concretas de ingresso na carreira considerada e a realização de um projeto de vida individual, porém inserido no projeto familiar e de classe. Isto é possibilitado pelo desenvolvimento de disposições de autocontrole, autodisciplina e capacidade de adiamento de satisfações momentâneas em nome da realização de um projeto de futuro. Para a concretização desse projeto, a escola tem papel central.

Palavras-chave: Ensino Médio, jovens, escolhas profissionais, carreiras, *habitus*

ABSTRACT

This work analyses the choices made by Brazilian graduating high school students regarding their programs of study in higher education. It deals with a privileged moment in the process of making decisions related to professional training, as experienced by individuals living in a society that is undergoing deep transformations in all realms, including values. In approaching the decisions that they must make at this phase of their lives, young people need to articulate a life trajectory – with family, educational and social dimensions – taking into account the perceptions they develop about different professions, as well as training opportunities and the labor market and its requirements. The sample of collected testimonies was designed to include students enrolled in a public technical school and in a high-standard private school, both renowned as good quality educational institutions. Half of the students in each group, both of which had a balanced gender ratio, were also attending preparatory courses for university entrance tests. In the public school group, there was also a balance between such subgroups as working/non-working students and those receiving/not receiving technical education in courses taken in parallel to their high school education. Thirty-three semi-structured interviews were conducted. The framework for the analysis of results was derived from the works of Pierre Bourdieu and Norbert Elias, specially the notions of *habitus* and *configuration*. One important result is that the idea, that having a tertiary education qualification is necessary for entering the labor market, is so deeply imbued in the young people interviewed that all of them intend to pursue higher level education. Their career choices tend to be in continuity with family trajectories, hoping either to maintain their social status or to surpass that attained by the previous generation. As young people pursue this hope and enter into a process of growing rationalization, they are drawn to search actively for a balance among their personal preferences (themselves developed mainly in the family and/or school milieu), opportunities to be found in the labor market, concrete chances of entering a desired career, and the realization of an individual life project. This is made possible by means of developing dispositions such as self-control, self-discipline, and the ability to postpone transitory satisfaction in favor of accomplishing a project for the future. The school has a central role in the concrete shaping of this project.

Keywords: High school education; youth; professional choices; careers; *habitus*

LISTA DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 1: Índice de evolução da remuneração média real de postos de trabalho de direção e de operários (1961=100)	58
Gráfico 2: Trajetórias escolares dos alunos da Escola 1	70
Gráfico 3: Distribuição da renda familiar declarada pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola 2 que responderam ao questionário	74
Gráfico 4: Escolaridade dos pais dos alunos da Escola 2 que responderam ao questionário	77
Gráfico 5: Trajetórias escolares dos alunos da Escola 2	82

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1: Distribuição dos alunos entrevistados da Escola 2, segundo sexo, frequência ao cursinho, frequência ao ensino técnico e trabalho	14
Tabela 2: Escolaridade dos pais dos jovens entrevistados na Escola 1	62
Tabela 3: Número de jovens entrevistados da Escola 1, por idade	73
Tabela 4: Escolaridade dos pais dos jovens entrevistados na Escola 2	76
Tabela 5: Comparação da escolaridade dos pais dos entrevistados, dos respondentes ao questionário, dos chefes de famílias de classe média e da população em geral (em porcentagem)	78
Tabela 6: Número de jovens entrevistados da Escola 2, por idade	83
Tabela 7: Número de matrículas e porcentagem do total em 1993, 2003 e 2005, no Ensino Médio, no Brasil e no Estado de São Paulo, por dependência administrativa	98
Tabela 8: Taxas de transição por série – Brasil 1995-2003	99
Tabela 9: Número de Instituições de Ensino Superior, número de matrículas e número de concluintes por dependência administrativa — Brasil	104
Tabela 10: Carreiras escolhidas pelos alunos da Escola 1 e número de ingressantes em cada uma delas	120
Tabela 11: Carreira cursada, ano de ingresso e trabalho dos entrevistados da Escola 1, em janeiro de 2008, segundo informação obtida por telefone ou email	121
Tabela 12: Carreiras mencionadas pelos alunos da Escola 2 em questionário e número de interessados em cada uma	125
Tabela 13: Carreira cursada, ano de ingresso e trabalho dos entrevistados da Escola 2, em janeiro de 2008, segundo informação obtida por telefone ou email	126
Tabela 14: Carreiras com maior relação de candidatos por vaga, número de candidatos inscritos e nota de corte no vestibular da USP 2004	179
Tabela 15: Carreiras mencionadas como de interesse para os entrevistados da Escola 1 e da Escola 2	181
Tabela 16: Formação e ocupação dos pais e escolhas de carreira dos entrevistados da Escola 1 que escolheram carreiras correlatas à de um dos pais	188
Tabela 17: Formação e ocupação dos pais e escolhas de carreira dos entrevistados da Escola 2 que escolheram carreiras correlatas à de um dos pais	189

LISTA DE SIGLAS

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
BOVESPA: Bolsa de Valores de São Paulo
CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CREA: Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
DNCEP: Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
ECA: Escola de Comunicações e Artes (USP)
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil
ESPM: Escola Superior de Propaganda e Marketing
FAAP: Fundação Armando Álvares Penteado
FATEC: Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FEI: Faculdade de Engenharia Industrial
FFLCH: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP)
FGV : Fundação Getúlio Vargas
FUVEST : Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBMEC : Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IES: Instituições de Educação Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES: Instituição de Ensino Superior
ITA: Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER : Lesão por esforço repetitivo
MEC: Ministério da Educação
MSN: Messenger (aplicativo de comunicação online)
ONG: Organização Não-Governamental
OSEC-UNISA: Fusão da Organização Santamarense de Educação e Cultura com a Universidade de Santo Amaro
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI: Serviço Social da Indústria
UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP: Universidade Estadual Paulista
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo
UNIFIEO: Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco
UNIP: Universidade Paulista
USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Procedimentos de pesquisa	12
Procedimentos de análise	16
CAPÍTULO I:	
A CORRIDA DE ALICE	26
1.1 Um campo em constante mudança	31
1.2 Cada um por si	36
1.3 Um jogo cada vez mais disputado	41
1.4 Competitividade e competências	47
1.5 O campo da escolha profissional	52
CAPÍTULO II:	
ESTRATÉGIAS COMPARTILHADAS: CAPITAL CULTURAL E <i>ETHOS</i>	
FAMILIAR	55
2.1 Famílias da Escola 1: Ensino superior e alta renda	61
2.2 Famílias da Escola 2: Ensino médio e renda média	74
CAPÍTULO III:	
A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES	92
3.1 Ensino Básico e Médio	97
3.2 Educação Profissional	103
3.3 Ensino Superior	103
3.4 Ensino público e privado	106
CAPÍTULO IV:	
ESCOLAS DE ELITE	109

4.1 Escola 1: Formação de dirigentes para uma sociedade em mudança	113
4.2 Escola 2: Formação de quadros para a indústria	122
4.3 Relações de confiança	127
Professores: conhecimento e relacionamento	129
O sentido do que se aprende: distanciamento e envolvimento	135
Espaços privilegiados	150
Convivência tranqüila	151
O final do Ensino Médio e o medo do desconhecido	157
4.4 O que se aprende no cursinho?	163
 CAPÍTULO V:	
A PRODUÇÃO DA ESCOLHA	168
5.1 Pedras no caminho: um processo marcado por conflitos	175
5.2 Produzindo a escolha profissional	176
Poder simbólico das profissões	178
Ocupações em família: “Que coisa legal que ele faz”	186
Busca de informações e construção do gosto	206
Mercado de trabalho: o direito e o esforço	220
Concretização do possível	225
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
 BIBLIOGRAFIA	240
 APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO – PESQUISA SOBRE ESCOLHAS PROFISSIONAIS	249
 APÊNDICE 2: PERFIS DOS JOVENS ENTREVISTADOS	253
Escola 1	253
Escola 2	278

INTRODUÇÃO

Não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como “caso particular do possível”.
(Bourdieu, 1997, p. 15)

Menos de dois quilômetros de uma avenida larga, arborizada e florida separam o dia-a-dia escolar de Tadeu e Clara¹. Em uma das pontas da avenida, em meio a residências de alto padrão, está a escola de Tadeu. Uma escola privada, voltada para a classe média alta da maior cidade do país, situada em um enorme terreno ajardinado, no qual estão distribuídos os prédios e quadras de esportes destinados aos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio. Na outra ponta da avenida, mais próximo a um terminal de ônibus urbanos e metropolitanos, está a escola de Clara. Trata-se de uma escola pública de Ensino Médio, técnica, que funciona em um prédio bem conservado, estruturado ao redor de um pequeno jardim, encravado no meio de uma vizinhança originalmente formada por casas geminadas de classe média que estão dando lugar a prédios residenciais e de escritórios. Tadeu mora a menos de dois quarteirões da escola onde estuda desde a primeira série do Ensino Fundamental e pode ir a pé. Clara mora em Pirituba. O pai a leva para a escola de carro, mas têm de sair de casa às 6:00hs para poder chegar às 7:30hs, horário do início das aulas. Quando saem da escola, por volta do meio dia, Tadeu vai com mães de amigos ou com o motorista para o cursinho e Clara vai de ônibus para o estágio que está fazendo em uma empresa. Também está fazendo cursinho, mas aos sábados. Com a proximidade dos vestibulares, no entanto, para se preparar melhor, também está indo ao cursinho à noite. A distância entre o trabalho e o cursinho é coberta por meio de dois ônibus. Para voltar para casa depois das aulas, pega mais um ônibus. Chega em casa às 23:20hs. Nesse horário já faz mais de quatro horas que Tadeu está em casa. Clara gostaria de estar só estudando, mas o dinheiro que recebe a torna mais independente e é uma forma de ajudar o pai, já que pode sustentar suas despesas com roupas e com saídas, além de representar um ganho fixo.

¹ Os nomes dos entrevistados foram modificados para evitar sua identificação.

O pai de Tadeu é arquiteto, mas trabalha como gestor de um fundo de investimentos; a mãe também é arquiteta, mas trabalha como voluntária em uma ONG. O pai de Clara começou a estudar Administração, mas não terminou. Foi funcionário da Prefeitura, ficou desempregado e abriu uma vidraçaria. As dificuldades econômicas advindas dessa mudança fizeram com que a família fosse obrigada a deixar um apartamento no Butantã para morar em uma casa em Pirituba. A mãe morreu de câncer quando ela tinha oito anos. Tadeu tem uma irmã três anos mais velha, que estuda Rádio e TV na FAAP, e um irmão onze anos mais novo, que estuda na mesma escola de Tadeu. Clara tem duas irmãs mais velhas — a primeira, quase dez anos mais velha que ela, estudou música e trabalha na Caixa Econômica. A do meio, seis anos mais velha que Clara, fez uma faculdade de tecnologia e trabalha na Direct TV. As duas são casadas e uma delas mora *no mesmo quintal*² de Clara. Ela não sabe qual a formação dos avós. Já o avô paterno de Tadeu era engenheiro, fez carreira em uma indústria e atualmente constrói e aluga casas. A avó materna estudou Psicologia, já mais velha, mas nunca trabalhou na área. É artista plástica, como hobby. O avô materno é químico, emigrou da Espanha para o Brasil durante a Segunda Grande Guerra e foi professor na USP, onde se aposentou. A avó materna é dona-de-casa e não fez ensino superior.

Tadeu quer estudar Economia e Clara, Biomedicina. Ele considerou Administração, mas achou que essa carreira, embora ofereça uma formação mais ampla, é muito saturada e que Economia também permite que se trabalhe em diversas áreas, como jornalismo, consultoria ou gestão de recursos financeiros. Gostaria de trabalhar como analista na BOVESPA, atividade que conhece, pois seu pai lhe deu um pequeno fundo para gerir. Clara pensou inicialmente em fazer Medicina, mas a visita a hospitais, levada por conhecidos que ali trabalhavam, fez com que se decidisse por Biomedicina. Como julgou que não conseguiria ser aprovada nessa carreira no vestibular da USP, inscreveu-se em Audiovisual, embora não seja exatamente o que queria. Inscreveu-se também para a prova da UNIFESP, em Biomedicina. Clara quer trabalhar com pesquisa, buscando uma cura ou um alívio para doenças que trazem muito sofrimento. Os pais de Tadeu apóiam sua escolha. O pai de Clara não aprova a carreira em Audiovisual, mas está de acordo com a de Biomedicina. Gostaria, no entanto, que a filha estudasse Administração.

Tadeu acredita que estuda em uma das melhores escolas do país e que, mesmo não sendo um aluno excelente, seu desempenho é superior ao da maioria de seus colegas de cursinho vindos de outras escolas. Acha que o que aprende na escola é importante para a vida profissional e que

² Ao longo de todo o texto utilizaremos o itálico para destacar os trechos em são extraídos das entrevistas.

as exigências da escola preparam para o que será exigido no futuro. Clara também acredita que a escola em que estuda é melhor do que as outras, mas restringe seu universo de comparação às escolas públicas. Considera-se boa aluna, conta que ingressou nessa escola para estudar, mas avalia que nem tudo o que aprende será útil para a vida. No entanto, considera que tem de estudar para passar no vestibular, que é a porta para a realização de um sonho: o de ingressar em uma faculdade renomada e ser o orgulho da família.

Clara fez o curso técnico de Administração, mas, apesar de considerar o curso bom, não gostou. Ele serviu, no entanto, para ingressar no mercado de trabalho, já que dá uma idéia de como se portar numa entrevista e noções básicas sobre o trabalho em uma empresa. Ajudou-a, principalmente, a ter certeza de que não era aquela a carreira que queria.

Tanto Clara quanto Tadeu gostam de música. Os dois aprenderam a tocar um instrumento — ele, violão e guitarra, e ela, piano e teclado. Ela parou de tocar porque o pai teve de vender o piano para fazer frente às dificuldades financeiras; ele, porque o interesse foi passando. Seus repertórios musicais são bem diferentes: Clara gosta de música brasileira. Já Tadeu prefere música estrangeira — rock, música eletrônica. Em comum, o rap.

Tadeu estudou inglês desde os onze anos até o terceiro ano do Ensino Médio, quando parou por causa do cursinho. Para aperfeiçoar essa língua, já passou duas temporadas na Inglaterra. Além do inglês, Tadeu fez aeromodelismo e esportes. Clara fez capoeira e teatro.

Nos fins de semana Tadeu viaja com os pais ou amigos para a casa que a família mantém no Guarujá, ou, quando está em São Paulo, vai ao clube jogar futebol aos sábados. Gosta de cinema e de ir sábado à noite com os amigos a alguma danceteria na Vila Olímpia. Clara também gosta de ir ao cinema, mas atualmente, como faz cursinho aos sábados, só tem o domingo livre, quando participa de um coro num centro budista, levada pelo namorado.

Nas últimas férias Clara já estava trabalhando, enquanto Tadeu foi para Espanha, França e Inglaterra. Viajar sempre fez parte das férias de Tadeu; já para Clara, elas significavam ficar na piscina do condomínio onde morava ou cuidando das suas coisas em casa.

No futuro, Clara quer poder cuidar do pai e espera ter um emprego melhor, estar “sossegada”, ganhando “uns R\$ 1.500,00 por mês, não ter mais perigo de passar fome”. Tadeu também quer estar trabalhando, quem sabe morando fora do Brasil.

Talvez os caminhos de Tadeu e Clara já tenham se cruzado, ela no ônibus e ele num carro, lado a lado, parados num dos semáforos da larga avenida que cruza o bairro. Dificilmente eles se

encontrarão em outro lugar. Os dois, no entanto, realizaram seus planos: Tadeu ingressou, em 2004, em Economia na FGV e no IBMEC. Cursou seis meses no IBMEC, mas saiu para cursar Administração na FGV. A família de Clara já pode se orgulhar dela: em 2008 ela se forma em Ciências Biomédicas na UNIFESP. Mesmo ano da formatura de Tadeu, que já trabalha como gestor de fundos e analista de empresas em uma empresa especializada em administração de fundos de investimento.

Escolher uma carreira é um processo que pode ter muitas faces, como é possível entrever nas histórias de Clara e Tadeu. Atualmente cada vez mais jovens são colocados frente a esse dilema, porém a forma pela qual vivenciam esse processo é singular a cada um deles. O objetivo deste trabalho é analisar as escolhas profissionais de estudantes que estão terminando o Ensino Médio e que têm, portanto, de escolher, seja no sentido de dar continuidade aos seus estudos, objetivando ingressar no ensino superior ou em curso profissionalizante; ingressando diretamente no mercado de trabalho; continuando a trabalhar e abandonando os estudos, ou ainda, combinando a formação profissional com o trabalho. Nesse processo de decisão, jovens como Clara e Tadeu articulam, visando o futuro, sua história pessoal e sua inserção familiar, educacional, cultural e social com as percepções que têm das expectativas familiares, das profissões, do sistema escolar e de suas oportunidades, bem como as do mercado de trabalho. Este trabalho pretende pesquisar como essa articulação expressa a inserção desses jovens em um espaço histórico, econômico, social, cultural e político definido. Para isso, se propõe a estudar grupos femininos e masculinos de jovens estudantes em uma escola particular de elite e uma escola pública técnica — elite entre as escolas públicas —, inseridos, portanto, em espaços sociais diversos, embora situados fisicamente muito próximos, uma vez que ambas as escolas estão na mesma região da cidade de São Paulo.

O panorama circundante face ao qual efetuam essa articulação são as transformações ocorridas pela passagem do regime fordista de acumulação do capital para a chamada acumulação flexível (HARVEY, 1998, p. 119), nos últimos 20-30 anos, que envolveu desde os Estados nacionais, as organizações, o comércio, a tecnologia, a educação e o mundo do trabalho até a vida cotidiana, as relações que as pessoas mantêm com as demais e com as instituições da sociedade, chegando à representação que têm de si próprias. Transformações essas que, embora com fortes contornos genéricos nas mais diferentes partes do planeta, são marcadas pela história

de cada país, por sua inserção na economia mundial e pelas relações sociais que ali se estabeleceram, determinando, assim, caminhos diferentes, muitas vezes contraditórios, no seu percurso (FIORI, 1995; IANNI, 2001).

A busca do aumento da produtividade, por meio da reestruturação das empresas e do emprego de novas tecnologias, aliada à financeirização, que disputa com o setor produtivo o destino do capital, trouxeram mudanças importantes na estrutura do mercado de trabalho (POCHMANN, 2001). Emergem novos tipos de relação de trabalho: temporários, terceirizados, por conta própria etc. A maioria deles, precarizados. O desemprego, longe de ser circunstancial, passa agora a ser parte estrutural da vida social, tanto nos países centrais como nos periféricos. O número de excluídos só faz aumentar, e a ameaça de exclusão já é partilhada por todos. Quer seja referente a si, aos familiares, aos amigos ou aos filhos (DEJOURS, 2001, p. 19).

No novo paradigma, as empresas, a gestão do trabalho e o trabalho propriamente dito estão em processo de mudança. Nas organizações de ponta, aquelas que passaram por processos de reestruturação e atuam nos setores mais avançados da economia, o trabalhador não mais executa suas tarefas por meio de movimentos mecânicos e repetitivos, obediente e sem iniciativa. Embora seja verdade que a maioria das pessoas no Brasil e no mundo não trabalha em empresas desse tipo, como bem aponta Sennett, sua influência cultural é enorme: “A nova economia continua sendo apenas uma pequena parte da economia como um todo. Ela efetivamente exerce profunda influência moral e normativa, funcionando como padrão avançado da maneira como deve evoluir a economia de maneira geral” (2006, p. 18), bem como “indica[m] a nova formulação das capacidades e capacitações pessoais” (2006, p. 20). O trabalhador requerido no novo paradigma tem de fazer frente à flexibilização da produção e às mudanças em ritmo quase frenético. Empresas, reestruturadas ou não, buscam aqueles capazes de resolver rapidamente problemas que apareçam, que tenham conhecimentos gerais de matemática, português, inglês e computação, sejam capazes de interpretar tabelas, gráficos e textos, tenham iniciativa e sejam capazes de trabalhar em grupo. Se, como disse Gramsci em *Americanismo e Fordismo*, para a introdução do regime fordista fez-se necessário um *homem novo*, também agora se busca a formação de indivíduos com uma nova subjetividade: um outro homem novo. As exigências foram ampliadas: no que se refere à educação formal, no que diz respeito às novas tecnologias e no que tange às atitudes, aos valores e aos comportamentos. O trabalhador deve, ele também, ser flexível, especialmente para assumir, a cada momento, novas funções e atividades que derivam

do processo de permanente modificação da organização do trabalho em busca de maior eficiência, redução de custos e aumento de lucratividade. Nesse processo, também a escola sofre modificações.

No processo de inserção do Brasil na economia mundializada, o Estado é reformado e, “de interventor (estruturador) na economia em favor do capital nacional e internacional, desde a década de 1930, passa na década de 1990, à condição de Estado Gestor” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999, p. 119). Um dos alvos principais dessa reforma foi a educação, *locus* privilegiado para a construção da subjetividade.

Sob os auspícios das agências internacionais de fomento (UNESCO, BID, Banco Mundial etc.), por meio do controle de verbas e intensa cooptação de personalidades-chave na burocracia nacional, implementam-se as reformas na área da educação. Como aponta Ferretti (1997, p. 246, citando KUENZER, 1996), em nome das mudanças na organização produtiva, de base tecnológica, as novas linhas de atuação na área propõem investir principalmente na educação fundamental, flexibilizar a educação profissional para melhor suprir as necessidades do mercado, diversificar o investimento das instituições estatais, promovendo a oferta privada de ensino, e incentivar a melhoria do desempenho do sistema, vinculando a ela a liberação de recursos. O Estado busca reduzir suas funções tradicionais por meio da transferência destas para a iniciativa privada, o que se vê claramente no ensino superior, com a abertura, nos últimos anos, de inúmeras faculdades e universidades privadas. O Estado se coloca, especialmente nesse caso, no papel de coordenador e avaliador do sistema.

Não se trata aqui, evidentemente, de criticar a universalização do acesso à educação, dívida antiga, nunca resgatada, mas de questionar a vinculação estreita e linear que coloca a educação como condição necessária e suficiente para a inserção social do indivíduo, para o aumento da produtividade das empresas e para o desenvolvimento econômico do país. Uma idéia que ganhou uma força consensual como poucas, permeando todas as esferas sociais. É, no entanto, uma ligação de causa e efeito que deixa de considerar elementos políticos e econômicos que influem nessa relação, transformando-a em consenso ideológico. Uma relação que, nas palavras de Segnini, é “(...) portadora de excesso de luminosidade, constitui[ndo]-se em um dos elementos que constrói o consenso, no interior de conflitos e interesses antagônicos. Ou, como afirma Tanguy, esta relação aparece como uma ‘ideologia conservadora de nosso tempo’ (...)” (2000a, p.4).

Um consenso ideológico que se dá em torno da noção de empregabilidade: quanto mais escolarizado é o indivíduo, mais empregável ele seria. Uma “noção que transfere para o indivíduo total responsabilidade sobre sua educação e qualificação e a conseqüente possibilidade de permanecer empregado” (KOBBER, 2001, p. 9). Cada um se torna responsável único pelo seu próprio destino.

Tudo se passa como se não houvesse um desemprego estrutural, como se todos os postos de trabalho exigissem trabalhadores qualificados e como se não houvesse diferenças entre a inserção de homens e mulheres no mercado de trabalho. Fluidificam-se atribuições e responsabilidades dos cargos e valorizam-se os atributos comportamentais e pessoais. Trata-se de incentivar trajetórias individuais, sobre as quais se negociam, individualmente, salários, benefícios e promoções, numa “procura obstinada de individualização”, como apontam Ropé e Tanguy (1997, p. 206).

Nesse processo, as determinações sociais e as desigualdades presentes no mercado de trabalho são ignoradas, bem como as diferenças entre brancos e negros, entre homens e mulheres, entre trabalhadores mais e menos experientes, ou ainda as diferenças entre as empresas. Abstraem-se, assim, relações sociais extremamente complexas e responsabiliza-se o trabalhador pela sua inserção ou não no mercado de trabalho.

É preciso lembrar que a profissionalização só atinge seus objetivos quando por meio dela se estabelece uma relação entre o trabalhador e o mercado de trabalho. As pessoas esperam, e são levadas cada vez mais a acreditar, que a um determinado curso que façam corresponda uma certa posição dentro da empresa ou advenha uma ascensão na estrutura hierárquica. No entanto, como apontam Bourdieu e Boltanski, “o valor que recebem no mercado de trabalho depende tão mais estritamente de seu capital escolar quanto mais rigorosamente codificada for a relação entre diploma e cargo” (1998, p. 134), codificação que pouco ocorre no Brasil, onde não há essa regulamentação e há força de trabalho excedente. O que leva as empresas a poderem optar, como estão fazendo, por selecionar trabalhadores com qualificação muito superior àquela exigida pelo cargo em si.

As conseqüências do problema são discutidas por Castel:

Entendamo-nos bem: é legítimo e até mesmo necessário do ponto de vista da democracia, atacar o problema das “baixas qualificações” (isto é, numa linguagem menos tecnocrática, acabar com o subdesenvolvimento cultural de uma parte da população). Mas é ilusório deduzir daí que os não-empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de

escolaridade. (...) este imperativo democrático não deve dissimular um problema novo e grave: a possível *não-empregabilidade* dos qualificados. (CASTEL, 1998, p. 521)

É preciso lembrar que há, no entanto,

uma dose de verdade na relação entre estudo e renda. Os melhores cargos nas empresas, as melhores posições sociais são ocupadas por pessoas que passaram pelos bancos das universidades, tiveram uma escolaridade mais longa e investiram na sua qualificação. É exatamente sobre esta realidade que se apóia a violência simbólica de que se trata aqui: na consonância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas. É sobre esta consonância, que se funda a violência simbólica, que “extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em ‘expectativas coletivas’, em crenças socialmente inculcadas” (BOURDIEU, 1997, p. 170).

É com base nessas crenças, no poder dessa idéia que vincula educação e emprego, que as pessoas mobilizam esforço, tempo e recursos financeiros na sua escolaridade.

Como já apontava Marx (1993) nos *Manuscritos*: “O trabalho não produz apenas mercadorias; produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (p. 159). O novo regime de acumulação leva ao extremo esse processo. Se a capacidade de trabalho é a mercadoria que tem a vender, num mercado altamente competitivo, e o trabalhador passa a ser o seu próprio empresário, a lógica impõe que essa mercadoria adquira cores diferenciadas para ganhar espaço. É preciso qualificar-se. A educação faz parte desta lógica: ela se torna cada vez mais distintiva. É preciso escolher bem os cursos a fazer e onde fazê-los. No entanto, como já apontaram Bourdieu e Champagne (1998, p. 221), a inclusão de segmentos sociais até então “estranhos” ao sistema escolar, por meio da sua ampliação, provoca modificações “no valor econômico e simbólico dos diplomas”, desvalorizando-os. Neste processo, aqueles que entraram por último no sistema e têm pouco capital cultural para avaliar o seu funcionamento correm o risco de acabar obtendo diplomas de “segunda classe”, já que as classes sociais detentoras de maior capital (econômico, cultural, social ou político) vão encontrar novos meios para que a distância entre as classes se mantenha, principalmente por meio da “translação global das distâncias” (idem, p. 221), que ocorre, entre outras formas, pela valorização simbólica de alguns cursos ou de algumas escolas e pela valorização de habilidades como o domínio perfeito de línguas estrangeiras.

Inseridos no contexto social, cultural, econômico e político apontado acima, os jovens buscam a sua formação profissional e, ao fazer as suas escolhas, têm de se mover num campo onde articulam a concepção de mundo formada pelas experiências que tiveram na relação

cotidiana que estabelecem com as instâncias sociais com as quais têm contato: a família, a escola, a rua, o trabalho, a igreja, o clube, os órgãos de comunicação etc. Uma experiência que pode ser muito diversificada, conforme a origem social do jovem.

O senso comum diria que jovens pertencentes a segmentos sociais economicamente mais favorecidos teriam toda a liberdade de escolha possível, pois poderiam optar por qualquer carreira, já que eles teriam a formação acadêmica necessária para passar nos vestibulares das melhores universidades, bem como os recursos financeiros para manter-se durante o curso, ou para pagar uma universidade privada, se assim o quisessem. Além disso, poderiam dedicar-se apenas aos estudos durante os anos de formação, o que permitiria um melhor desempenho profissional futuro. Já aqueles que vêm de famílias de menor renda não teriam o mesmo preparo para ingressar nas boas universidades e precisariam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho, o que os forçaria a levar em consideração aspectos basicamente materiais na sua escolha profissional. Apesar de haver certa verdade no senso comum (e sempre há), é necessário olhar com mais cuidado esses processos. Se Bourdieu já nos ensinou que há estratégias de classe que buscam manter as posições econômicas, sociais e políticas alcançadas e que a escolarização dos filhos está inserida nesse processo, Lahire (2004a) enfatiza que há estratégias utilizadas pelas classes economicamente mais desfavorecidas em busca de melhores posições para seus filhos. Ele exemplifica com as disposições provocadas pela posição da criança na constelação familiar e pelas relações que estabelece com seus diversos membros, que podem permitir a transmissão de um habitus mais favorável à escola e seus processos. Longe de ser automática, essa transmissão depende das dinâmicas internas de cada família e da apropriação feita pelo indivíduo dessa herança que lhe é oferecida; é um resultado, pois, de forças variadas e contraditórias.

Embora o volume do capital cultural e econômico possuído, assim como a tendência da trajetória, sejam fatores centrais na constituição de uma parte das disposições dos patrimônios de cada indivíduo, em nenhum caso se pode dizer que sejam os únicos, nem mesmo que sejam “em geral” os mais importantes. (LAHIRE, 2004, p. 324)

Entre o geral e o individual há, portanto, sempre uma distância, que, se ignorada, nos faz compreender de forma incompleta o mais geral.

O Brasil possuía em 2006, segundo o *Censo Escolar*, 8.906.820 jovens matriculados no Ensino Médio regular — o presente estudo inscreve-se em tal universo. Esses jovens encontram-se em um momento de suas vidas em que deverão tomar algum tipo de decisão sobre a formação

profissional futura, seja ela relativa à continuidade dos estudos, à necessidade de ingressar no mercado de trabalho ou de privilegiar o trabalho, ou ainda uma combinação de ambos. Em todos os casos, presente ou futuro, se torna central a noção de trabalho.

Embora o tema das escolhas profissionais não seja novo nas pesquisas ligadas à sociologia da educação e à sociologia do trabalho, ele ainda não tem sido suficientemente tratado. Trabalho de Corrochano e Nakano, parte do relatório do INEP *Juventude e Escolarização (1980-1998)*, da Série Estado do Conhecimento Nº 7, mostra que no que tange ao tema “Jovens, mundo do trabalho e escola”, apenas 8 (10%) teses e dissertações defendidas da área, em 18 anos, se referiam às escolhas profissionais. Consulta à SciELO³ (biblioteca eletrônica que traz uma grande quantidade de revistas científicas de diversas áreas do conhecimento) com as palavras “escolhas profissionais” não traz nenhum artigo. Mesmo quando a chave é colocada no campo da Psicologia, com “orientação vocacional”, constam de tal biblioteca apenas dois artigos. Mesmo número encontrado quando a chave é “orientação profissional”. A chave “jovens” traz 54 artigos, nenhum relacionado a escolhas profissionais.

Ademais, a sociologia da educação tem se voltado com mais frequência para o estudo da escolarização das camadas populares, havendo um silêncio quebrado apenas por alguns poucos pesquisadores no país, como Ana Maria Almeida, Maria Alice Nogueira, Zaia Brandão e Inês Lellis, no que se refere à escolarização das elites. Nas palavras das duas últimas: “A censura velada sobre o caráter ‘politicamente incorreto’ do interesse nos estudos das elites criou um profundo abismo entre o conhecimento acumulado sobre a escolarização das camadas populares e a ignorância disfarçada sobre a escolarização das elites, entre nós”. (BRANDÃO e LELLIS, 2003, p. 10)

O fracasso escolar, especialmente das camadas populares, tem sido alvo constante de pesquisas, mas o sucesso escolar, de qualquer segmento social, raramente tem sido foco de atenção. Parece ter-se traçado um paradigma no qual os filhos de famílias de níveis culturais e socioeconômicos elevados obtêm sempre sucesso na sua escolarização, enquanto os filhos das camadas populares são fadados ao fracasso. Uma miopia de pesquisa que ignora as particularidades e práticas dos diferentes segmentos de cada estrato social (nem toda elite é igual, tão pouco o são os membros das camadas populares) em relação com a aquisição de conhecimentos e a escola. Uma lacuna que está sendo preenchida pelos autores citados acima,

³ Em 16/8/2007.

mas que exigiria ainda mais pesquisa na área. Este trabalho busca contribuir para uma melhor compreensão dos processos pelos quais jovens da elite econômica e jovens de classe média e média baixa, que obtiveram sucesso na sua escolaridade, decidem por uma carreira de nível superior.

As escolhas profissionais dos jovens são expressões das relações sociais por eles experienciadas. Tomamos aqui a noção de relação social de Kergoat (2002, p. 49):

(...) a relação social pode ser assimilada a uma ‘tensão’ que perpassa a sociedade; tensão esta que se cristaliza, paulatinamente, em desafios em torno dos quais, para produzir sociedade, para reproduzi-la ou ‘inventar novos modos de pensar e agir’, os seres humanos estão em confronto permanente. Esses são os desafios constituintes dos grupos sociais. Estes últimos não são dados de antemão, criam-se em torno desses desafios pela dinâmica das relações sociais. Finalmente, as relações sociais são múltiplas e nenhuma delas determina a totalidade do campo que estrutura. Juntas tecem a trama da sociedade e impulsionam sua dinâmica: elas são consubstanciais.”

Relações sociais que têm uma base material, mas também ideativa (KERGOAT, 2002, p.49), o que implica considerar a subjetividade envolvida nesse processo.

Para uma parte dos jovens entrevistados, talvez seja materialmente difícil seguir com os estudos, devido à necessidade ingressar ou intensificar sua participação no mercado de trabalho. No entanto, sempre se terá presente o valor atribuído à educação e o desejo de seguir esta ou aquela carreira, mesmo que sob a forma de “sonho impossível”.

É neste contexto que surgem as questões deste trabalho:

- Quais são as configurações das escolhas profissionais feitas pelos jovens entrevistados?
- Que percepção têm os jovens que participaram nesta pesquisa do papel da escola na sua formação profissional?
- Como a formação profissional e as decisões tomadas em direção a ela são marcadas pela posição do sujeito no espaço social? Ou, em outras palavras, como o capital econômico, cultural e social dos sujeitos afeta e diferencia escolhas, gostos e interesses dos sujeitos quanto à formação profissional?

Para responder essas questões nos propomos a analisar:

1. A percepção ou a compreensão expressa por jovens de diferentes origens socioeconômicas quanto às profissões e às suas próprias capacidades e possibilidades frente a elas.

2. A percepção dos jovens entrevistados quanto à relação que estabelecem com a instituição escolar destacando:
 - Importância dos conteúdos acadêmicos apreendidos na escola;
 - Escola como lugar de preparação para os estudos de nível superior.
3. A influência da trajetória familiar desses jovens nas escolhas profissionais, destacando:
 - Escolaridade dos pais;
 - Percurso profissional dos pais.
4. A percepção que os jovens expressam do mercado de trabalho e das oportunidades oferecidas por ele e sua relação com a profissionalização e as diversas profissões.
5. A influência do trabalho e dos cursos técnicos na escolha da carreira.

As respostas a estas questões certamente contribuem para o entendimento do modo pelo qual a subjetividade é intrinsecamente articulada aos processos objetivos de produção da realidade social, moldando-a e sendo moldada por ela, no que tange à formação profissional do indivíduo, para desse modo enriquecer a compreensão das relações entre educação e trabalho. Contribuem também para lançar luzes sobre o modo como diferentes segmentos sociais se relacionam com a escola e o mercado de trabalho, para o qual, acredita-se, ela os prepara.

Procedimentos de pesquisa

Para responder as questões acima levantadas seria possível valer-se de inúmeros recortes relativos ao universo de jovens que estejam em processo de tomada de decisão quanto ao rumo que darão à sua formação profissional. O primeiro deles, porém, se refere à escola, pois este é o espaço socialmente dedicado à formação acadêmica e intelectual que permitirá o ingresso nas diferentes carreiras profissionais oferecidas pela sociedade. Foram selecionados jovens que estavam cursando o segundo semestre da terceira série do Ensino Médio, pois este é um dos momentos da vida no qual a necessidade de tomar decisões quanto ao futuro profissional se impõe de maneira mais veemente, devido à proximidade dos exames vestibulares realizados pelas universidades no final de cada ano.

Para analisar o modo pelo qual a posição do indivíduo no espaço social afeta as decisões relativas à formação profissional e a maneira pela qual se articulam, no processo de decisão quanto à formação profissional, as diferentes experiências junto à família, à escola, à comunidade ou em relação à cultura na qual estão inseridos, selecionamos duas amostras:

- Escola 1: composta por jovens que cursavam uma escola particular, de extrato social alto, cujos pais estão inseridos no mercado de trabalho em postos mais altos na hierarquia empresarial ou trabalham como profissionais liberais;
- Escola 2: formada por jovens que cursavam uma escola pública técnica, oriundos de um extrato social médio/baixo. Seus pais são empregados do comércio, proprietários de pequenos negócios, profissionais autônomos ou bancários.⁴

As duas escolas ficam situadas a poucos quilômetros uma da outra, em bairros vizinhos, na cidade de São Paulo. A primeira, que chamaremos de Escola 1, está localizada em um bairro residencial de classe média alta, cercada de casas ajardinadas em terrenos grandes e prédios de apartamentos de alto padrão. A segunda, Escola 2, está em um bairro misto, onde pequenos comércios se erguem lado a lado com casas de classe média e prédios comerciais e residenciais. Ela fica ainda próxima a um importante entroncamento de ônibus que liga as mais diferentes regiões da cidade ao Centro.

Todos os entrevistados para esta pesquisa estavam cursando o segundo semestre da 3ª série do Ensino Médio quando foram entrevistados em outubro e novembro de 2003. Tinham à época, entre 17 e 18 anos. Uma vez que os cursinhos vestibulares são procurados por uma grande parcela dos estudantes que desejam ingressar numa carreira de nível superior e que mesmo escolas consideradas de boa qualidade acadêmica apóiam (aberta ou veladamente) que seus alunos os frequentem, cada grupo acima foi dividido entre aqueles que estavam fazendo cursinho à época da entrevista e aqueles que não estavam. O grupo da Escola 2 foi selecionado também para contemplar alunos que estivessem trabalhando e aqueles que tivessem completado ou

⁴ A classificação aqui utilizada baseia-se na pesquisa de GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo e SILVA, Ronnie (orgs). *Atlas da Nova Estratificação Social no Brasil: Classe Média, desenvolvimento e crise*. São Paulo: Cortez. 2006.

estivessem cursando o ensino técnico naquela escola. Por essa razão o número de entrevistados das duas escolas não foi o mesmo.

Na Escola 1 foram selecionados 12 alunos, 6 garotos e 6 garotas, procurando-se também obter entre eles metade que estivessem fazendo cursinho simultaneamente à 3ª série do Ensino Médio. O sorteio se deu de forma aleatória, pelo número de chamada. Uma vez sorteado o número, era verificado se se tratava de garoto ou garota e a coordenadora do curso informava se estava fazendo cursinho ou não. Os alunos sorteados foram então convidados a uma reunião realizada após as aulas, foi-lhes explicado o objetivo da pesquisa e que seria feita uma entrevista com aqueles que concordassem. Apenas uma aluna sorteada não concordou e foi substituída. Para os demais foram marcados os horários das entrevistas, que aconteceram após as aulas, na sala de um professor que estava afastado por licença médica. Apenas um entrevistado esqueceu o horário marcado, mas procurou a coordenadora para se desculpar e marcar outro horário. Foi pedido licença para que a entrevista fosse gravada e nenhum entrevistado se opôs a esta prática.

Na Escola 2 foram selecionados 21 alunos — 10 garotas e 11 garotos. A amostra resultou maior porque se buscou contemplar nela diversas variáveis, como alunos que estivessem fazendo cursinho, que estivessem fazendo ou já tivessem terminado o curso técnico e alunos que estivessem trabalhando. Obtivemos o seguinte quadro:

Tabela 1: Distribuição dos alunos entrevistados da Escola 2, segundo sexo, frequência ao cursinho, frequência ao ensino técnico e trabalho

ALUNOS	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO	TOTAIS
Cursinho	4	3	7
Ensino técnico	5	9	14
Trabalho	6	4	10
Nem cursinho, nem curso técnico, nem trabalho	1	0	1
TOTAIS	10	11	21 ⁵

A seleção dos entrevistados foi feita de forma semelhante à da Escola 1 — sorteio aleatório pelo número de chamada. O coordenador informava então se o sorteado trabalhava,

⁵ A soma dos valores da coluna “Totais” não é a mesma da linha “Totais” porque o mesmo entrevistado pode ter tido mais de uma das experiências mencionadas.

fazia o curso técnico ou cursinho. Com a lista em mãos, os sorteados de cada sala foram chamados, os objetivos da pesquisa, elucidados, e marcados os horários das entrevistas. Nenhum sorteado se recusou a ser entrevistado e apenas um deixou de comparecer, pois faltou à escola no dia. Contudo, procurou-me no dia seguinte para remarcar a entrevista. As entrevistas aconteceram em horários diversos: após as aulas, para aqueles que podiam permanecer na escola, ou durante o horário de aula, para os demais, com concordância do professor. Elas foram realizadas na sala de artes ou no “pranchetário” (sala de aula com pranchetas no lugar de carteiras), dependendo de qual sala estivesse livre no momento. Também neste grupo houve concordância total quanto à gravação da entrevista.

Como instrumento de pesquisa, foram feitas entrevistas semi-estruturadas (QUEIROZ, 1991, p. 142) abordando os seguintes temas:

1. Família:

- estrutura
- escolaridade dos pais, irmãos e avós
- trabalho dos pais, irmãos e avós
- expectativas quanto às escolhas profissionais
- religião

2. Escola

- história escolar
- disciplinas de que gosta
- professores
- papel da orientação educacional
- atividades extra-escola
- quanto e o que a escola ensina

3. Amigos

- quem são / histórico
- o que fazem juntos
- que carreiras estão escolhendo

4. Preferências

- o que mais gosta de fazer: onde, com quem
- esportes
- o que odeia fazer
- o que faz no fim de semana / férias / tempo livre
- participação em grupos organizados

5. Escolhas profissionais

- o que escolheu

- por quê
- percepção do mercado de trabalho
- o que atrai na profissão escolhida
- processo de escolha

6. Futuro

- auto-imagem daqui a 5 anos / 10 anos

O tipo de entrevista permitiu que o sujeito pudesse sempre introduzir aspectos que considerasse relevantes ao assunto em pauta, mas também que o pesquisador interferisse para que o foco na questão fosse mantido.

Uma vez realizadas as entrevistas, percebeu-se que a inserção socioeconômica desses jovens estava longe de ser tão homogênea quanto aquela encontrada na Escola 1. Para melhor caracterização desse grupo foi aplicado então um questionário (APÊNDICE 1), respondido por 71 dos 156 matriculados na 3ª série do Ensino Médio da Escola 2. Este número parcial deveu-se ao fato de que os questionários só foram aplicados no final do ano, quando parte dos estudantes já não comparecia à escola regularmente.

A média de duração das entrevistas, para os dois grupos, foi de 35 minutos, sendo que a mais curta durou 20 minutos e a mais longa 73. Vale salientar que nenhum dos 33 entrevistados mostrou qualquer sinal de enfado ou pressa para terminar a entrevista.

Em janeiro de 2008 buscou-se saber se os jovens entrevistados haviam cursado a carreira pretendida em 2003 e se estavam trabalhando. Para tanto, foi feito contato telefônico ou via email. Não foi possível, no entanto, localizar todos os entrevistados.

Procedimentos de análise

O tratamento dos dados levantados nas entrevistas foi feito por meio da análise do conteúdo. Este procedimento detalhado, como aponta Bardin (1977, p. 39), nos permitiu descrever e interpretar os sentidos atribuídos por nossos entrevistados à sua própria formação profissional, às mudanças que vêm ocorrer na sociedade e às suas iniciativas em relação à inserção no mercado de trabalho.

As entrevistas foram gravadas, com consentimento dos entrevistados, transcritas e reorganizadas em categorias.

Vale notar também que o momento da entrevista se revelou, para o entrevistado, uma oportunidade de sistematizar seu próprio percurso no processo de escolha de uma carreira. Percursos que nem sempre são lógicos, lineares ou coerentes, mas que estão sujeitos a forças sociais também elas muitas vezes incoerentes ou contraditórias, que levam a momentos de crise, de dúvidas e de negociações internas ou mesmo com a família. Talvez por ter sido esse momento de sistematização para alguns entrevistados é que diversos deles mencionaram ao final da entrevista que haviam gostado muito da conversa ali travada, mostrando-se surpresos quando encerrei as questões, considerando que o tempo havia passado rápido.

Fundamentamos o procedimento de pesquisa aqui proposto nas palavras de Bourdieu (1997):

De fato, todo meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como “caso particular do possível”, conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis. (...)

Ele (o pesquisador) pode, assim, indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*) e cujo princípio é preciso procurar, não na singularidade das naturezas ou das “almas” –, mas nas particularidades de *histórias coletivas* diferentes. (p. 15)

O referencial teórico para a análise das entrevistas inscreve-se em dois eixos que se complementam: Norbert Elias e Pierre Bourdieu, como já deixamos entrever.

Do primeiro autor destacamos a noção fundamental de que o indivíduo só é aquilo que é porque pertence a uma sociedade e a um grupo social que tem uma história: “...tudo o que somos e em que nos transformamos se dá em relação aos outros” (ELIAS, 1994b, p. 57). “Ele [o indivíduo] adquire sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive.” (ELIAS, 1994b, p. 31)

Uma história que, no Ocidente, representou uma passagem de um controle externo ao indivíduo a um crescente controle interno de suas emoções e impulsos. Elias, em diversas de suas obras, e especialmente em *O Processo Civilizador*, analisa essa passagem progressiva, de um constrangimento social a um autoconstrangimento, transformando a economia psíquica dos

indivíduos, fruto do aumento da interdependência entre as pessoas, bem como evolução da formação do Estado e da distribuição de poder no interior da sociedade. Esta transformação não se dá, no entanto, em caráter linear e constante, mas por meio de um processo eivado de avanços e recuos, momentos de aceleração seguidos por outros de regressão, ou mesmo de convivência entre estados diferentes.

A formação do indivíduo se dá, pois, na sua relação com o outro, na trama de relações no interior da qual ele nasce e cresce, e na qual penetra ativamente, que possibilita ao mesmo tempo poder pertencer ao grupo, dizer “nós”, e ser um indivíduo singular, poder dizer “eu”.

Somente através de uma longa e difícil moldagem de suas maleáveis funções psíquicas na interação com outras pessoas é que o controle comportamental da pessoa atinge a configuração singular que caracteriza determinada individualidade humana. Somente através do processo social de moldagem, no contexto de características sociais específicas, é que a pessoa desenvolve as características e estilos comportamentais que a distingue de todos os demais membros de sua sociedade. *A sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual.* (...) Quanto mais diferenciada a estrutura funcional de uma sociedade ou de uma classe dentro dela, mais nitidamente divergem as configurações psíquicas de cada uma das pessoas que nela crescem. (ELIAS, 1994b, p. 56)

O avanço do autocontrole nas sociedades ocidentais (a européia é a mais estudada por esse autor) no decorrer dos séculos é analisado por Elias também no que se refere à capacidade do indivíduo, no interior do desenvolvimento da sociedade a que pertence, de realizar movimentos entre o que ele chama de envolvimento e distanciamento. O autocontrole das emoções permitiria ao indivíduo um distanciamento relativo da situação que, aumentando os níveis de racionalidade, permitiriam a análise de suas possibilidades e o controle do processo. De modo inverso, quanto menor o controle emocional do indivíduo, mais ele se vê envolvido na situação, paralisado de medo e sucumbindo a fantasias, enfim, sem possibilidade de considerar as alternativas possíveis para uma melhor solução do dilema em que se encontra. O indivíduo realiza, pois, um balanço contínuo entre essas duas posições na relação que estabelece com a realidade. Esse movimento não acontece apenas no nível individual, mas também na evolução das sociedades. O desenvolvimento da arte, bem como da ciência e do conhecimento em geral, são exemplos, para o autor, desse movimento de distanciamento que foi sendo conquistado pela sociedade ocidental ao longo dos séculos. Na introdução de *Involvement and Detachment*⁶, Elias

⁶ Norbert Elias publicou em 1956 um artigo no *British Journal of Sociology* intitulado *Problems of Involvement and Detachment*. Em 1983 esse artigo foi traduzido para o alemão, com revisão do autor, e, juntamente com dois outros textos, foi publicado num volume intitulado *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*, que

faz uma bela análise de como o desenvolvimento dos instrumentos e da pintura revelam o avanço dessa capacidade de distanciamento.

Se se abordam níveis sociais de envolvimento e alienação [distanciamento], referem-se a características e à situação dos seres humanos que formam a sociedade considerada. Referem-se a seres humanos, incluindo seus movimentos, seus gestos e suas ações, não menos do que seus pensamentos, seus sentimentos, seus impulsos e o controle deles. Referem-se, em resumo, à auto-regulação, incluindo aquilo que é regulado. Basicamente os dois conceitos fazem referência aos diferentes modos segundo os quais os seres humanos se regulam, no que podem, aliás, ser mais alienados [distanciados] ou mais envolvidos. Os padrões sociais de auto-regulação podem representar maior alienação [distanciamento] ou maior envolvimento, bem como seu conhecimento ou sua arte. (ELIAS, 1998, p.48)

O processo de interiorização dos constrangimentos sociais, das normas do grupo, tornando-os autoconstrangimentos ou mesmo uma “segunda natureza”, é explicado por Elias pela noção de “habitus social”, que inscreve constrangimentos no próprio corpo, na maneira de se mover, falar, ou no modo de perceber a realidade, de forma a não ser mais percebida como exterior, mas como “normal”, como parte do próprio indivíduo, por isso mesmo mais difíceis de serem percebidos ou mesmo modificados. Esse “habitus social” passa, pois, a fazer parte da própria estrutura de personalidade dos indivíduos.

A análise do processo do aumento gradativo do controle racional dos impulsos e das emoções e da interiorização dos constrangimentos sociais aproxima Elias da psicanálise, no que tange à dinâmica das instâncias id, ego e especialmente superego, estudadas por Freud. No entanto, Elias também a critica, por considerá-la “excessivamente fechada à historicização das estruturas psíquicas, e tendendo, por isso, a transformá-las em processo biológicos ou categorias metafísicas” (HEINICH, 2001, p. 73) pouco permeáveis à modificações e aprendizados advindos da própria modificação das estruturas sociais. Para Elias, a estrutura de personalidade está permanentemente em modificação (embora ela ocorra de forma lenta), de maneira articulada com as transformações das estruturas sociais, ou com o “processo de civilização”. Ele vai mostrar esse

em 1987 foi traduzido para o inglês e publicado, com uma nova introdução do autor, com o título *Involvement and Detachment*. A versão brasileira deste texto, no entanto, ganhou do tradutor brasileiro o título *Envolvimento e Alienação*. Mesmo salientando que, “opostamente a Hegel e a Marx, a alienação em Elias é positiva e fundamental para a vida dos grupos, para a preservação da paz, do bem-estar e para o desenvolvimento”, o tradutor escolhe *alienação* para a palavra alemã *Distanzierung* ou a inglesa *detachment*. Sociólogo alemão que, fugindo do nazismo, fez boa parte de sua carreira na Inglaterra, Elias certamente não ignorava a palavra *Entfremdung* utilizada por Marx – ou *alienação* na tradução de sua obra em português. Tendo revisto os textos, tanto em inglês, como em alemão, se Elias escolheu *Distanzierung* e *detachment*, e não *Entfremdung* ou *alienation*, certamente não o fez por acaso. Neste trabalho utilizamos a tradução brasileira, mas, utilizaremos a palavra *distanciamento*, mais fiel ao autor, a nosso ver.

processo ocorrendo em diversos campos da relação do indivíduo com a sociedade, inclusive na utilização e percepção do tempo:

A auto-regulação “temporal” com que deparamos em quase todas as sociedades avançadas não é um dado biológico, ligado à natureza humana, nem tampouco um dado metafísico, ligado a um *a priori* imaginário, porém um dado social, um aspecto da evolução social da estrutura de personalidade, que, como tal, torna-se parte integrante da individualidade de cada um. (ELIAS, 1998a, p. 119)

A relação entre indivíduo e sociedade buscada por Elias é exemplificada no trecho abaixo, embora ele mesmo faça restrições ao uso dessa imagem, que dá uma idéia de sua posição, mas peca por ser ela mesma um pouco rígida, como toda imagem:

Nessa rede [de inter-relações], muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele. (ELIAS, 1994b, p. 35)

A imagem do texto acima traz inscrita uma noção cara a Elias e que nos será útil na análise dos nossos resultados e na própria estrutura desse trabalho – a de *configuração*. Cada pessoa está inserida em uma estrutura social que, se tem inúmeros elementos comuns a outros indivíduos, se configura de forma única para cada uma, por meio da família, da escola e das diversas instituições das quais ela faz parte. Cada indivíduo está sujeito a forças que se exercem sobre ele e que são exercidas por ele mesmo, que formam uma configuração única no processo de interdependência mantida com os demais integrantes dos grupos a que pertence. É uma noção que permite a análise dos indivíduos, não como algo separado da sociedade, como figuras diferentes ou mesmo antagônicas, mas enredados num entrelaçado flexível de tensões, as quais agem sobre o indivíduo ao mesmo tempo em que ele age sobre elas.

A configuração, em outros termos, não é nada além de um sistema de interações – a “estrutura social” – observado no nível do indivíduo: “O que designamos como ‘estruturas’, quando consideramos as pessoas enquanto sociedades, são “configurações”, quando as consideramos enquanto indivíduos.” [Elias em ‘Sport et Civilisation’] Poderíamos também qualificá-la de “espaço de pertinência”: é uma situação, com dimensão espaço-temporal variável, a tal ponto que

o que se passa ali produz um efeito sobre todos os seres que nela estão implicados, que contribuem eles mesmos, com suas ações, para modificar esta situação. (HEINICH, 2001, p. 122-123)

A noção de *configuração* permite a Elias a análise das mais diversas atividades humanas, sejam elas a linguagem, o jogo de futebol, os esportes em geral, um diálogo entre duas pessoas, um jogo de cartas, o uso do dinheiro e do tempo ou mesmo a existência de um gênio da música como Mozart. Para nós, ela será útil na análise das escolhas que os jovens entrevistados fazem de suas carreiras futuras, inserindo-as num espaço social singular.

A relação entre os indivíduos e a sociedade é uma coisa singular. (...) Não se pode compreender uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão a das relações *entre* as diferentes notas. Dá-se algo semelhante com a casa. Aquilo a que chamamos sua estrutura não é a estrutura das pedras isoladas, mas a das relações entre as diferentes pedras com que ela é construída; é o complexo das funções que as pedras têm em relação umas às outras na unidade da casa. (...) Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais. Esses e muitos outros fenômenos têm uma coisa em comum, por mais diferentes que sejam em todos os outros aspectos: *para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções.* (ELIAS, 1994b, p. 25)

A idéia de que o entendimento da realidade social, e mesmo individual, deve se dar de forma relacional é também preocupação comum a Bourdieu, especialmente na sua noção de espaço social:

A noção de *espaço* contém, em si, o princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a “realidade” que designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam posições *relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (BOURDIEU, 1997, p. 48)

A posição de pessoas ou grupos nesse espaço social é uma função do montante de capital econômico e cultural acumulado. Depende do quanto detenham de cada tipo de capital e da combinação entre os dois tipos de capital, o que produz múltiplas variações. Essas posições não são, no entanto, imutáveis, mas estão inseridas num *campo* de disputas, que pode ser transformado.

Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das

propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins direcionados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 1997, p. 50)

A noção de *campo* aproxima Bourdieu, como diz Heinich (2001, p. 123), da noção de *configuração* de Elias. Ainda nas palavras de Bourdieu:

Para responder pela infinita diversidade de práticas de forma que seja ao mesmo tempo unitária e específica, tem-se de romper com o *pensamento linear*, que reconhece apenas as estruturas ordenadas simples da determinação direta, e esforçar-se para reconstruir as redes de relações inter-relacionadas que estão presentes em cada um dos fatores. A causalidade estrutural de uma rede de fatores é totalmente irredutível ao efeito cumulativo de um conjunto de relações lineares, de forças explicativas diferentes, que a necessidade de análise obriga a isolar, aquelas que são estabelecidas entre os diferentes fatores, tomados um a um, e as práticas em questão; por meio de cada um dos fatores é manifestada a eficácia dos outros e a multiplicidade de determinações conduz não à indeterminação, mas à determinação de nível superior. (BOURDIEU, 2002, P. 107)⁷

Quanto mais semelhante é a combinação de capital econômico e cultural que detenham, mais em comum têm os indivíduos, mais eles são predispostos a uma aproximação e mais homogêneo é o grupo que formam, seja quando se consideram suas condições de existência, consumo, gostos, costumes ou perspectivas. Essa posição no espaço social comanda, ademais, “as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo” (BOURDIEU, 1997, p. 27). A cada conjunto de posições nesse espaço social corresponde um *habitus*:

O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas.

Assim como as posições das quais são o produto, os *habitus* são diferenciados; mas também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns. (BOURDIEU, 1997, p. 21)

⁷ Tradução própria do trecho: “To account for the infinite diversity of practices in a way that is both unitary and specific, one has to break with *linear thinking*, which only recognizes the simple ordinal structures of direct determination, and endeavour to reconstruct the networks of interrelated relationships which are present in each of the factors. The structural causality of a network of factors is quite irreducible to cumulated effects of the set of linear relations, of different explanatory force, which the necessity of analysis oblige one to isolate, those which are established between the different factors is exerted the efficacy of all the others, and the multiplicity of determinations leads not to indeterminacy but to over-determination.” (BOURDIEU, 2002, p.107)

E, se Elias utiliza a noção de habitus para entender o modo pelo qual o indivíduo incorpora as estruturas sociais, é Bourdieu que vai desenvolver mais esta noção e as mediações pelas quais as estruturas externas são incorporadas às estruturas internas, na forma de disposições, que fundam uma compreensão prática do mundo, uma percepção, uma apreciação, um gosto. O habitus para Bourdieu é:

um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, p. 178-179, *apud* MICELI, 1998, p. XLI)

O habitus é o “sentido do jogo”, é o “duplo processo de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2000, p. 213), concomitantemente individual e coletivo. É o movimento de incorporação das estruturas objetivas ao mesmo tempo em que é a exteriorização das disposições incorporadas.

Os habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é o bom e o mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 1997, p. 21-22)

E, quanto mais as categorias objetivas e as subjetivas se parecem, mais a realidade é tomada como evidente, “*taken for granted*” (BOURDIEU, 1997, p. 128).

E quando as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas estão de acordo, quando a percepção é construída de acordo com as estruturas do que é percebido, tudo parece evidente, tudo parece dado. É a experiência dóxica pela qual atribuímos ao mundo uma crença mais profunda do que todas as crenças (no sentido comum) já que ela não se pensa como crença. (BOURDIEU, 1997, p. 144)

A família é, para Bourdieu, *locus* privilegiado de formação do habitus. Ela é uma relação socialmente construída que vai fundar o modo de apreensão, percepção e entendimento, dela mesma e do mundo.

A família é um princípio de construção ao mesmo tempo imanente aos indivíduos (enquanto coletivo incorporado) e transcendente em relação a eles, já que o reencontram sob forma objetivada em todos os outros: é um transcendental no sentido de Kant, mas, sendo imanente a todos os *habitus*, impõe-se como transcendente. Tal é o fundamento da ontologia específica de grupos sociais (famílias, etnias ou nações): inscritos, ao mesmo tempo, na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais objetivamente orquestradas, eles se apresentam à experiência com a opacidade e a resistência das coisas, ainda que sejam o produto de atos de construção (...). (BOURDIEU, 1997, p. 128)

Outro *locus* privilegiado de formação do *habitus* é a escola. Para Bourdieu, ela contribui para a reprodução das estruturas de relação de poder e dominação. A escola seria local privilegiado de reprodução das desigualdades sociais, pois tende a reconhecer aqueles que vêm de segmentos sociais mais elevados e que herdaram de suas famílias padrões culturais que ela consagra e alijar aqueles que não os têm. Por ser, no entanto, a legitimadora simbólica do capital cultural, é campo de disputas entre os diversos segmentos sociais, que visam apropriar-se desse capital. Nos últimos anos, pela agregação crescente de setores anteriormente excluídos, essa disputa tem se intensificado, levando as famílias de diversos segmentos sociais a desenvolver estratégias próprias de manutenção ou de apropriação do capital cultural transmitido pela escola e das certificações que ela fornece. Essas estratégias assumem muitas facetas, e a escolha de determinadas carreiras ou escolas de nível superior estão aí inseridas.

Essa tese está dividida em 5 capítulos. Sua estrutura busca explicitar quais as configurações presentes nas escolhas de carreira dos jovens entrevistados. Para isso, partiremos do mais geral para o particular. No primeiro capítulo, buscaremos situar as transformações no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas que impactam a própria maneira de ser dos indivíduos, bem como suas percepções das oportunidades e possibilidades inscritas na realidade social, especialmente aquelas que se referem às carreiras profissionais.

O capítulo II apresenta a inserção das famílias às quais pertencem esses jovens no espectro socioeconômico e cultural da sociedade brasileira, relacionando-as às escolas pesquisadas. A análise das trajetórias familiares ganha ali destaque em função do quanto elas informam sobre a construção do capital cultural e escolar que essas famílias possuem, o que influencia diretamente na escolha da escola pelos pais e, mais tarde, ganha peso na própria escolha de uma carreira por parte dos jovens.

No capítulo III analisaremos de modo sucinto, para circunstanciar nosso objeto, o sistema escolar brasileiro, especialmente aquele ligado ao Ensino Médio, no qual está inserida nossa amostra, e do Ensino Superior, que é o destino sonhado da totalidade dos nossos entrevistados. Trata-se de um capítulo que tem o objetivo de trazer para o debate a situação da educação, com a qual tiveram de lidar tanto os pais dos jovens, ao escolher onde iriam estudar seus filhos, quanto os jovens entrevistados, ao buscar o ensino de nível superior.

O capítulo IV apresenta as escolas freqüentadas pelos jovens aqui estudados: a Escola 1, um estabelecimento de ensino que atende a um segmento da elite econômica e cultural paulistana, e a Escola 2, uma escola técnica, pública, considerada de qualidade, disputada por aqueles que, não podendo arcar com os altos custos de uma educação privada, buscam o acesso às carreiras de nível superior. Serão analisadas ainda as relações que os jovens estabelecem com a escola que freqüentam, mediadas pelos professores, pela convivência com os colegas e pelo sentido que vêem nos saberes transmitidos pela escola, que os ajuda a ter um sentimento de confiança na sua capacidade de obter um lugar nas boas universidades do Estado.

No capítulo V será analisada a construção e a configuração da escolha de uma carreira pelos jovens entrevistados, os conflitos que vivenciam e as estratégias buscadas para resolvê-los. Serão analisados o poder simbólico das profissões, a importância da atividade profissional dos pais, as formas de levantamento de informações utilizadas por esses jovens, bem como a construção dos gostos e interesses pessoais. Mostraremos ainda que essas escolhas, ainda que singulares, se inserem num projeto mais amplo de manutenção das posições sociais da família ou de um projeto de ascensão social.

O Apêndice 2 traz uma coletânea dos perfis dos 33 jovens entrevistados para essa pesquisa. A intenção ali é proporcionar ao leitor uma imagem mais completa do que cada um tem de singular, uma vez que ao longo do texto suas falas vão sendo apresentadas de forma fragmentada, inseridas na análise das diferentes categorias aqui utilizadas.

Procuramos trazer para o primeiro plano, tanto quanto possível, as vozes dos jovens entrevistados na forma de suas opiniões, comentários e análises, ainda que correndo o risco de alongar o texto. Esperamos, porém, que o eco dessas vozes permita ao leitor uma melhor compreensão das visões de mundo e de si mesmos trazidas por esses jovens, bem como compartilhar a riqueza e a diversidade humana presente nas entrevistas.

CAPÍTULO I

A CORRIDA DE ALICE

As escolhas profissionais dos jovens aqui estudados acontecem no interior de uma sociedade que vem sofrendo profundas mudanças sociais e econômicas nas últimas décadas, no que tange ao modo de viver, estudar, trabalhar, consumir e se relacionar.

Para poder entender essas mudanças nos propomos a dar um passo atrás e procurar elucidar as grandes modificações pelas quais passaram o trabalho e a sociedade, de modo a poder desenhar o contexto socioeconômico e cultural no qual vivem nossos entrevistados. Não há como entender o presente se não entendemos o processo que nos trouxe até aqui, os fios que compõem a trama que somos nós hoje.

Escolher uma carreira ou uma profissão não foi sempre uma possibilidade que se apresentava aos jovens. Na Idade Média, o trabalho que viriam a desenvolver no restante da vida dependia estritamente da sua origem familiar; o nascimento determinava com exatidão as possibilidades futuras numa sociedade dividida em nobres, plebeus e servos e em que a Igreja se aliava aos donos da terra na dominação dos demais segmentos sociais. Não havia ali escolha possível — o destino era traçado no berço. Os filhos dos nobres enfrentavam o destino de serem enviados para uma ordem religiosa, para compor a estrutura hierárquica da Igreja, ou organizar e comandar exércitos para garantir a posse ou a expansão da posse da terra. As mulheres eram, via casamento, a moeda de troca de acordos e arranjos entre as diversas famílias dominantes. Ao servo restava permanecer na condição de nascimento, numa sociedade na qual a mobilidade social inexistia. A tradição e a posição social de nascimento determinavam quem se era e quem se poderia ser.

A aprendizagem de um ofício na Idade Média por aqueles que não eram filhos de nobres acontecia por meio da participação das crianças na vida dos adultos. Elas eram enviadas para outras famílias e confiadas a um mestre para que aprendessem um ofício e um modo de vida, em um tempo em que a vida privada e a profissão se confundiam (ARIÈS, 1978).

A crescente valorização da criança e a formação da família nuclear moderna, a partir do século XVII, ainda que inicialmente restrita às camadas economicamente mais favorecidas da sociedade, trouxe a preocupação crescente dos adultos com a educação, a carreira e o futuro dos filhos. Se, no início do século XIX a maior parte das crianças ainda vivia afastada dos pais, cada vez mais a vida familiar sob um mesmo teto e o sentimento da importância do núcleo formado por pais e filhos vai se espalhando pela sociedade, impregnando a forma de viver de todas as camadas sociais. A família ergue os muros da construção da vida privada. A escola ganha importância nesse processo e a educação se formaliza, passando a acontecer em um espaço separado da casa. Ao mesmo tempo as sociedades passam a dividir-se cada vez mais, afastando a convivência entre pessoas de diversas condições sociais, presente na Idade Média, e levando, a partir do século XVIII, a um aumento da clivagem entre as escolas para os filhos dos pobres e aquelas destinadas aos filhos dos ricos (ARIÈS, 1978, p. 225-270). Eram tempos nos quais cada filho, nas camadas populares, passava a ser visto como uma possibilidade de aumento da renda familiar, pois cedo iria agregar trabalho à oficina ou à fazenda.

É nos ideais da Revolução Francesa que surge a possibilidade, pelo menos teórica, das escolhas, com a proclamação na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos” e, na Constituição de 1791, em seu artigo 1º, “que todos os cidadãos sejam admitidos aos lugares e empregos, sem outra distinção além daquela proveniente das virtudes e dos talentos”.⁸ A partir de então, torna-se permitido sonhar.

Também o avanço da tecnologia, das artes e das ciências na segunda metade do século XIX trazia em seu bojo a realização das promessas de novas experiências, de que tudo poderia ser mudado. Uma paisagem nova, máquinas a vapor, ferrovias, cidades que cresciam e se modificavam, meios de comunicação cada vez mais rápidos e comércio internacional intensificado levavam a uma

atmosfera de agitação e turbulência, aturdimento psíquico e embriaguez, expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, auto-expansão e autodesordem, fantasmas na rua e na alma — é a atmosfera que dá origem à sensibilidade moderna. (BERMAN, 1998, p.18)

⁸ Constituição de 3-14 de setembro de 1791, *apud* BOTO, 1996, p. 115

É nesse momento, em 1848, que Marx e Engels escrevem a tão famosa frase, no *Manifesto do Partido Comunista*: “Tudo que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas”. (1988, p. 69) A busca naquele momento, como lembra Bauman, não era apenas de derretimento definitivo dos sólidos, das tradições passadas, mas a abertura de espaço para a construção de

novos e aperfeiçoados sólidos, para substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por outro conjunto, aperfeiçoado e preferivelmente perfeito, e por isso não mais alterável (...) solidez em que se pudesse confiar, e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável (BAUMAN, 2001, p. 9-10).

A segunda metade do século XIX e início do século XX é o tempo de grandes autores, artistas, cientistas, que contribuem para a desconstrução desses sólidos, tornando-os visíveis — Dostoievski, Rimbaud, Kierkegaard, Melville, Virginia Woolf, Proust, Thomas Mann, D. H. Lawrence, Stravinsky, Bartok, Manet e os impressionistas, Freud, Darwin, Marx, para citar só alguns — profundamente mergulhados nas promessas e contradições da modernidade, que Marx sintetiza:

Em nossos dias, tudo parece estar impregnado do seu contrário. O maquinário, dotado do maravilhoso poder de amenizar e aperfeiçoar o trabalho humano, só faz, como se observa, sacrificá-lo e sobrecarregá-lo. As mais avançadas fontes de saúde, graças a uma misteriosa distorção, tornam-se fontes de penúria. As conquistas da arte parecem ter sido conseguidas com a perda do caráter. Na mesma instância em que a humanidade domina a natureza, o homem parece escravizar-se a outros homens ou a sua própria infâmia. Até a luz da ciência parece incapaz de brilhar senão no escuro pano de fundo da ignorância. Todas as nossas invenções e progressos parecem dotar de vida intelectual as forças materiais, estupidificando a vida humana ao nível da força material. (MARX, 1856, *in* BERMAN, 1998, p. 19)

“Estar impregnado do seu contrário” e a destruição dos antigos valores e relações sociais trazem em seu âmago a possibilidade e as contradições de uma vida nova, da construção de novas relações, da construção de sociedades novas, novas utopias, projetos nos quais as escolhas individuais podiam se entretecer com projetos e ações coletivas. As revoluções eram possíveis.

Se o avanço do modo de produção capitalista tornou necessário que o trabalhador fosse livre para vender sua força de trabalho no mercado, o exercício de uma profissão continuava fortemente marcado pelo viés da origem social. De um lado, as famílias abastadas procuravam garantir, agora de novas formas, que seus filhos tivessem aquelas ocupações que permitissem a

manutenção dos privilégios e da posição social, enviando seus filhos para uma formação sobre a qual tinham pouca ou nenhuma escolha⁹. De outro, a necessidade de sustento empurrava enormes contingentes humanos para as cidades e para aquelas atividades que aparecessem — trabalhos mal remunerados, degradantes, executados em ambientes insalubres.

A implantação das linhas de montagem móveis, em 1913, transformou o século XX no século da produção em massa. A solução¹⁰ dada por Ford, tornando os operários fixos nos seus lugares enquanto o automóvel que estava sendo montado passava à sua frente, aliada às pesquisas sobre a melhor utilização dos tempos e movimentos, feitas por Taylor, possibilitou o incremento da produção a níveis nunca antes sonhados.

Em pouco tempo a linha de produção móvel passa a ser o modelo de organização do trabalho em todas as fábricas e cria condições técnicas para o surgimento de uma sociedade de bens de consumo em massa. É a era das fábricas gigantescas, sólidas, pesadas, imóveis, empregando dezenas de milhares de trabalhadores (a fábrica da Ford, em River Rouge, empregava, em 1930, 81.000 trabalhadores).

Em 1936 Chaplin, em *Tempos Modernos*, mostra o homem escravizado e automatizado pela linha de montagem e pelas relações capital-trabalho e também que qualquer manifestação ou tentativa de organização sindical era submetida a intensa repressão. Na fábrica de Detroit da Ford o controle era feito por 3.500 policiais privados, que vigiavam, espionavam, se infiltravam entre os trabalhadores e incentivavam a delação. Não foi para menos que em 1928 o jornal *The New York Times* chamava Ford de “um industrial fascista — o Mussolini de Detroit” (in BEYNON, 1995, p. 49).

A intensa divisão de tarefas, primeiramente introduzida nas fábricas, avança para as demais áreas do trabalho e se espalha pelo mundo. O taylorismo é implantado tanto no funcionamento dos serviços como na burocracia, como mostra Segnini (1982), analisando o caso brasileiro, em *Ferrovia e ferroviários: uma contribuição para a análise do poder disciplinar na empresa*.

⁹ O filme “*Sociedade dos poetas mortos*” traz um exemplo do conflito entre as possibilidades teóricas e as reais, personificado em um jovem, nos anos 50, que se vê obrigado pelo pai a estudar Medicina e que acaba se suicidando. “Viver o dia”, pensar de forma independente, sonhar, como ensinava o professor, personagem principal do filme, tem um preço alto, cobrado de muitas formas.

¹⁰ Apesar de ser atribuída a Ford a solução “mecânica” da linha de produção móvel, autores como Drucker e Galbreith, citados por Beyron (1995), consideram esta menos uma solução ao nível da engenharia, pois nada de novo havia sido criado ali naquele campo, mas uma solução de “ordem social”, um “conceito de organização humana novo”.

No período pós Segunda Grande Guerra a fábrica fordista, com sua rígida divisão de trabalho, separação entre quem pensa e quem executa, quem manda e quem obedece, se torna o paradigma para entender tanto a sociedade como a vida dos indivíduos. É nesse período que o fordismo encontra espaço para se afirmar:

Foi preciso um novo modo de regulamentação para atender aos requisitos da produção fordista; e foi preciso o choque da depressão selvagem e do quase-colapso do capitalismo na década de 30 para que as sociedades capitalistas chegassem a alguma nova concepção da forma e do uso dos poderes do Estado. (HARVEY, 1998, p. 124)

É por meio das políticas keynesianas do Estado de Bem-Estar Social (falamos aqui dos países desenvolvidos, como paradigma, pois efetivamente nunca vivemos no Brasil um Estado de Bem-Estar Social, embora tenhamos tido, sim, o início da implantação de alguns de seus fundamentos) que o Estado assume papéis novos, assegurando o equilíbrio, conquistado a duras penas, entre o capital corporativo e o trabalho. Evidentemente a forma como as disputas se deram e o peso de cada um dos jogadores foi diferente em cada país. Sob a hegemonia econômica e militar dos Estados Unidos, o fordismo pôde assegurar a sua expansão internacional. O tripé Estado-capital-trabalho sustentava um crescimento acelerado da produtividade, um padrão de consumo e de vida elevado e uma realização estável dos lucros¹¹. Com o Estado como coordenador, a produção e o consumo em massa sustentavam, por meio dos impostos, a capacidade do Estado de fornecer aos seus cidadãos condições de moradia, saúde, educação, transporte e aposentadoria. Para aqueles incluídos no processo, a vida desenrolava-se sem atropelos. O indivíduo estudava, podia começar a trabalhar, se casar, comprar casa, criar a família, eventualmente guardar dinheiro para as férias e mandar os filhos para a faculdade e sabia que, em algum momento, iria se aposentar e quanto passaria a ganhar. A vida se torna previsível e administrável, com tudo o que isso possa significar de positivo ou negativo. Pois, a “rotina pode degradar, mas também proteger; pode decompor o trabalho, mas também compor uma vida” (SENNETT, p. 49). As ações e escolhas dos indivíduos desenvolviam-se no interior desta perspectiva, eram ações “de longo prazo”, criando a possibilidade de criação de uma narrativa positiva para a vida (SENNETT 1999, pp. 21 e 49). Ou ainda nas palavras de Castel:

¹¹ Uma análise detalhada deste período encontra-se na parte II de “Condição pós-moderna” de David Harvey.

Ainda que a penosidade e a dependência do trabalho assalariado não estivessem completamente abolidas, o trabalhador recebia uma compensação para elas, tornando-se um cidadão em um sistema de direitos sociais, um beneficiário das subvenções distribuídas pela burocracia do Estado e, também um consumidor reconhecido das mercadorias produzidas pelo mercado. (CASTEL, 1998, p. 513)

Essa trajetória profissional percorrida na maioria das vezes no interior de uma mesma organização é a que encontramos em alguns dos relatos dos nossos entrevistados, especialmente quando falam dos seus avós, como Tadeu, da Escola 1:

TADEU: Ele se formou em engenharia, ele é gaúcho, (...), foi morar em Concórdia, onde que ele conheceu a minha avó, Concórdia em Santa Catarina... trabalhar com máquinas e tal, daí ele ingressou numa companhia do ramo alimentício e enfim, chegou na parte administrativa, se aposentou pela empresa e hoje ele constrói casas e aluga casas.(Escola 1)

1.1 Um campo em constante mudança

Essa narrativa, eivada da previsibilidade, certeza e segurança típicas do fordismo, começa a colapsar nos anos 1970. Vários são os fatores que contribuíram para essa ruína. Por um lado, “a legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos, (...) de modo humano e atencioso.” (HARVEY, 1998, p. 133) Só que eram muitas as desigualdades que contribuíram para a desestabilização dessa proposta de sociedade, levando força aos movimentos sociais, especialmente aqueles que tinham como eixo o fator racial, o gênero e as etnias:

Essas desigualdades eram particularmente difíceis de manter diante do aumento de expectativas, alimentadas em parte por todos os artifícios aplicados à criação de necessidades e à produção de um novo tipo de sociedade de consumo. Sem acesso ao trabalho privilegiado da produção de massa, amplos segmentos da força de trabalho também não tinham acesso às tão louvadas alegrias do consumo de massa. (HARVEY 1998, p. 132)

As críticas ao modo de vida do modelo fordista não eram poucas. A vida previsível, rígida, rotinizada servia a alguns, mas parte da juventude não a via com bons olhos. Também o trabalho repetitivo das fábricas passou a ser ainda mais questionado. As contradições do modelo afloravam. A longa durabilidade dos produtos impedia o necessário crescimento do consumo (era ele que sustentava fiscalmente a capacidade de investimento do Estado), a rigidez dos

investimentos, dos sistemas de produção, a crise do petróleo e a recessão do início da anos 70 leva a uma queda dos padrões de lucratividade, o que vai fazer com que se busque uma nova forma de regulamentação política e social, capaz de levar à retomada dos padrões anteriores. Essa nova regulamentação é chamada de “acumulação flexível” por Harvey:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1998, p. 140)

Na busca de recuperação dos patamares anteriores de lucratividade, o capital se mundializa (CHESNAIS, 1996), torna-se volátil, permitindo — com base nos novos processos tecnológicos e de comunicação — sua movimentação ao redor do globo em minutos. A competitividade, sempre presente no capitalismo, se acirra, pois caem as barreiras protecionistas dos Estados. O Estado passa a diminuir o seu papel de agente de regulação entre o capital e o trabalho por meio de privatizações e parcerias com a sociedade civil, que tomam o lugar do Estado em inúmeros segmentos de atendimento social.

Do lado do consumo, busca-se a criação de novas necessidades, intensificam-se os lançamentos. Agora, a produção é para pequenos nichos de mercado, cada vez mais específicos. É só olharmos para a prateleira de xampus e condicionadores do supermercado. Há alguns anos, tínhamos ali no máximo três variedades de xampu: para cabelos oleosos, secos e normais. Condicionador? Apenas um: Neutrox (e se chamava creme rinse). Hoje a oferta nos confunde, são dezenas de tipos: para cabelos crespos, lisos, secos, mas que ficam oleosos durante o dia, submetidos a estresse intenso, loiros, pretos.... A intensificação da oferta não fica apenas nos produtos, mas avança com força nos serviços. Eles passam a ser o “diferencial” e a centralidade do que é vendido. É o caso dos telefones celulares. Impossível viver sem eles hoje (quem acreditaria na sua expansão vertiginosa há alguns anos?). Mas não é o aparelho mais que conta, é o que ele carrega de possibilidades: “baixar” música da Internet, ver TV, ouvir rádio, mandar fotos, receber e enviar e-mails... e eventualmente até completar e receber ligações — à escolha do consumidor.

Não só a velocidade dos lançamentos é assustadora, possibilitada pelo uso intensivo da tecnologia e da microeletrônica; também a quantidade de informações gerada e passível de

apreensão pelos indivíduos, seja via meios de comunicação tradicionais, seja via internet, multiplica, permanentemente, as possibilidades reais e simbólicas a níveis quase insuportáveis.

Ao mesmo tempo, a economia é muito mais turbulenta do que era há apenas alguns anos atrás. O dinheiro se move mais rapidamente. Novos negócios são criados, florescem e desaparecem num piscar de olhos. Empregos estão aqui, e logo não estão mais. Novas idéias incendeiam a imaginação e são instantaneamente substituídas por idéias ainda mais novas. (...) Idéias, fofocas, ‘hot money’, ‘novas coisas novas’, celebridades e loucuras de todos os tipos giram ao redor do mundo, ganhando velocidade ao longo do caminho, até que se dissipam, como furacões quando atingem a costa. (REICH, 2001, p. I)¹²

Supostamente, nunca na história os indivíduos tiveram diante de si uma quantidade tão grande de opções e possibilidades de escolha. Não apenas, como já salientamos, dos bens saídos das linhas de produção flexibilizadas, oferecidos nos reluzentes shopping centers, mas de estilos de vida, de produção cultural, de pertencimento a grupos, individualidades produzidas e reproduzidas.

Como as Supremas Repartições que cuidavam da regularidade do mundo e guardavam os limites entre o certo e o errado não estão mais à vista, o mundo se torna uma coleção infinita de possibilidades: um contêiner cheio até a boca com uma quantidade incontável de oportunidades a serem exploradas ou já perdidas. (BAUMAN, 2001, p. 73)

São também as escolhas de possibilidades de “ser”, de auto-identificação, que os objetos e serviços oferecidos pelo mercado trazem. Identidades fluidas, que podem ser moldadas de inúmeras formas e modificadas segundo necessidades, decisões ou novas identificações.

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece. (BAUMAN, 2001, p. 98)

A menina Alice, da história de Lewis Carroll, “Alice no País das Maravilhas”, pode ser considerada a representante dos nossos tempos. De tanto mudar de tamanho para adaptar-se às situações inesperadas que lhe aparecem, se pergunta a certa altura (nos dois sentidos): “Deixe

¹² Tradução própria do trecho: “At the same time, the economy is far more turbulent than it was just a few years ago. Money moves faster. New businesses are created, they flourish, and then are gone in a blink. Jobs are here, then they’re not. New ideas capture the imagination and are instantly replaced by newer ones. (...) Ideas, gossip, buzz, hot money, ‘new new things’, celebrity, and crazes of all kinds swirl around the world, gathering momentum along the way, until they dissipate, like hurricanes moving ashore”. (REICH, 2001, p. I)

ver: eu era a **mesma** quando me levantei hoje de manhã? Estou quase jurando que me sentia um pouquinho diferente. Mas, se não sou eu mesma, então quem é que sou?” (CARROLL, 1977, p. 48) E por mais que faça, coma o bolo que faz crescer, beba o suco que faz encolher, ou coma de um lado ou de outro do cogumelo, sempre o faz inadequadamente, ou na hora errada. Pois,

se não se pode errar, também não se pode saber se se está certo. Se não há movimentos errados, não há nada que permita distinguir um movimento como melhor, e assim nada que permita reconhecer o movimento como certo entre as várias alternativas — nem antes nem depois de fazer o movimento. (BAUMAN, 2001, p. 75)

São tantas as possibilidades de escolha que a angústia relacionada a ela está sempre presente, bem como as possibilidades de liberdade, pelo menos simbólicas.

O tempo cotidiano se faz múltiplo e descontínuo, porque implica a passagem de um universo a outro da experiência: de uma a outra rede de pertencimento, de linguagem e dos códigos de um certo território a espaços sociais semanticamente e afetivamente distantes entre si. (...) Não temos mais certeza de uma direção final do tempo, que a modernidade alimentou como mito do progresso ou da revolução. (...) cai sobre nós o destino da escolha. Frente ao possível que seduz e ameaça não se pode subtrair o risco da decisão (da qual a catástrofe é figura e metáfora extrema)¹³. (MELUCCI, 1992, 50-51)

Escolher é se arriscar, é jogar o jogo, cuja emoção está justamente em não saber como vai terminar. O problema é que hoje o próprio campo e as ferramentas para lidar com ele mudam a todo momento, como no jogo de croquet de “Alice no País das Maravilhas”:

Alice pensou que jamais vira um jogo de croquet tão bizarro em toda a sua vida: o campo era cheio de saliências e estrias, as bolas eram ouriços vivos, os malhos eram flamingos também vivos e os soldados tinham que se dobrar com as mãos e os pés na terra, formando os arcos. A principal dificuldade de Alice, desde o início, foi manobrar o seu flamingo; podia segurá-lo confortavelmente sob o braço, com os pés pendurados, mas em geral, exatamente quando conseguia esticar-lhe o pescoço para fazê-lo golpear o ouriço com a cabeça, o flamingo virava-se (...) era irritante ver que o ouriço tinha se desenroscado e já se arrastava lá adiante. Além disso, havia quase sempre uma saliência ou um buraco no caminho por onde pretendia fazer passar o ouriço, e, como os soldados-arcos estavam sempre se levantando e mudando de lugar, Alice chegou à conclusão de que, de fato, o jogo era bastante difícil. (CARROLL, 1977, p. 98)

¹³ Tradução própria do trecho: Il tempo quotidiano si fa multiplo e discontinuo, perché implica il passaggio da um universo all’altro dell’esperienza: dall’uma all’altra rete di appartenenza, dai linguaggio e dai codici di un certo territorio a spazi sociali semanticamente ed affettivamente distanti da esso. (...) Non abbiamo più la certezza di una direzione finale del tempo che la modernità ha alimentato coi miti del progresso o della rivoluzione. (...) incombe su di noi il destino della scelta. Di fronte al possibile che seduce e minaccia ci si può sottrarre al rischio della decisione (di cui la catastrofe è figura e metafora estrema). (MELUCCI, 1992, 50-51)

Ao indivíduo cabe a necessidade de se manter flexível, perceber rapidamente as modificações do campo e ajustar-se a elas. Na visão de Melucci (1996)¹⁴, ele está inserido em uma sociedade “planetária” que se transforma continuamente, onde tudo é efêmero e fragmentado, na qual é constantemente desafiado por um fluxo avassalador, contínuo e inesgotável de informações. Uma sociedade, na qual “as dimensões constitutivas do self — tempo e espaço, saúde e doença, sexo e idade, nascimento e morte, reprodução e amor — não são mais dados, mas um problema.” (1996, p. 3) Tem-se de aprender a ter um “jogo” (a comparação é no sentido mecânico, de folga entre peças) que permita movimento sem quebra, aprender a posicionar nossa identidade no presente e abrir e fechar, em um equilíbrio delicado, canais de comunicação entre o mundo exterior e o interior. Caminhos de passagem entre o plano exterior, com suas regras e tempos, para o interior, subjetivo — e vice-versa —, num processo dinâmico, no qual a experiência social e a experiência interna se articulam.

É difícil dizer com segurança que “eu sou X ou Y” (...) Somos amaldiçoados pela fragilidade de um presente que reclama por uma fundação firme onde ela não existe; procuramos por âncoras permanentes e questionamos nossa própria história de vida. Somos ainda o que éramos no passado? Poderemos permanecer os mesmos se respondermos ao que será exigido de nós amanhã? Escrutinamos nossos passados e futuros com diferentes lentes conforme mudamos de uma região de experiência para outra. Na era da velocidade não mais temos uma casa; somos continuamente convocados a construir e reconstruir uma, como os três porquinhos da história infantil, ou temos de carregá-la conosco nas costas, como caracóis (MELUCCI, 1996, p.43).¹⁵

A necessidade de se manter flexível e adaptar-se às condições e mudanças do jogo e do campo é para todos, mas as possibilidades reais de escolha têm configurações diferentes, dependendo da posição social do indivíduo: “a proporção de escolhas realistas não é função do número de itens à disposição, mas do volume de recursos à disposição de quem escolhe”

¹⁴ A preocupação central da obra de Alberto Melucci é a construção de identidades coletivas e dos movimentos sociais. O livro que utilizaremos aqui, “The playing self”, busca analisar a experiência individual em sistemas complexos. Neste sentido, sua reflexão sobre a identidade individual se refere à busca de “destacar aquelas áreas da experiência coletiva que hoje afetam profundamente a vida individual, ao mesmo tempo abordando as consequências coletivas destes fenômenos, que na superfície podem parecer ser meramente individuais.” (1996, p.4)

¹⁵ Tradução própria do trecho: “It becomes difficult to state with certainty that ‘I am X or Y’: the question ‘Who am I?’ presses with constant urgency for an answer. We are plagued by the fragility of the presentness which calls for a firm foundation where none exists; we search for permanent anchors, and we question our own life histories. Are we still who we were in the past? Can we still stay the same when we respond to what will be asked of us even tomorrow? We scan our pasts and our futures through different lenses as we move from one region of experience to another. In the age of speed, we no longer possess a home; we are repeatedly called upon to build and then rebuild one, like the three little pigs of the fairy tale, or we have to carry it along with us on our backs like snails”. (MELUCCI, 1996, p.43)

(BAUMAN, 2001, p. 103). O volume de possibilidades de escolha das elites é ampliado e apresentado pelos canais de comunicação de massa e pelos meios eletrônicos, mas é evidente que nem todos podem participar do jogo, embora possam assisti-lo. Não sem riscos, como lembra Bauman: “quanto mais escolha têm os ricos, tanto mais a vida sem escolha parece insuportável para todos” (2001, p. 104). Risco passa a ser a contrapartida da flexibilização. Risco não apenas no sentido pessoal, como efeito secundário da possibilidade de escolha, mas também no sentido apontado por Castel (1997 e 1998): o risco da fratura social.

1.2 Cada um por si

A miríade de possibilidades, no entanto, tem um limite claro nesses tempos de “liquidez”: no balcão das compras reais, virtuais ou simbólicas pode-se escolher quase tudo, mas não a ordem das coisas como um todo; não uma alternativa à organização social, política e econômica produtora de desigualdades. Essa é concebida como imutável, dada, regida pelas “leis do mercado”, numa racionalidade inspirada no mundo dos negócios, que extravasa seu campo de origem para permear as mais diversas relações sociais.

Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas — os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas da vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividade humanas, de outro. (BAUMAN, 2001, p. 12)

Não causa espécie, portanto, que os jovens entrevistados, das duas escolas, não tragam em suas reflexões acerca de seus planos e do futuro nenhuma idéia de ação política ou coletiva. A maioria de seus sonhos e escolhas é individual, envolvendo trabalho, casamento e a construção de uma família, como se pode ver quando expõem aquilo que pretendem em dez anos, representado nas falas abaixo:

ARTUR: Não sei, espero já ter namorada, eu não quero casar tão cedo.... E aí já pretendo ter um trabalho mais estável, né, e quem sabe morar fora da casa dos meus pais. Eu acho que deve ser uma experiência legal, não sei, ficar num apartamento, sei lá, dividir com um amigo, porque é outro passo, né, a independência. (Escola 1)

CARLA: Ah, aí eu já espero estar com alguma carreira, família, assim. Casada, talvez, com filho, morando sozinha pelo menos. (Escola 1)

HÉLIO: Quero estar já..., fixo em um trabalho, estar começando bem minha carreira, aí sim já quero estar separado, numa casa separada dos meus pais. Sei lá, namorando, alguma coisa mais séria assim... (Escola 1)

ALICE: Ah, eu espero estar morando sozinha, estar trabalhando e estudando. (Escola 2)

DIOGO: Daqui uns dez anos? Ah, sei lá, eu gostaria de ter terminado a faculdade, com um emprego fixo bom, que desse pra eu me sustentar, sei lá. Se encontrar a pessoa certa, estar com a pessoa certa, acho que é isso, ter a minha vida..., uma vida comum, assim, assim, pelo menos o que eu acho comum. (Escola 2)

CLARA: Dez anos? Deixa eu ver, com vinte e sete? Ah, eu pretendo já estar assim com um namoro bem sério, porque agora eu não quero nada com nada, eu quero namorar e quero ficar com ele, só, mas estar com um namoro sério, sabe? Reconhecido, assim, pela família, mas não casada, eu não quero casar não, mas uma coisa mais séria, assim, eu quero. E continuar com meu carro, ter um emprego melhor, ganhando pelo menos mil e quinhentos reais por mês e estar, assim, com uma casa já própria, uma vida mais sossegada, assim, sabendo que eu não vou ter mais o perigo, assim, de ficar, sei lá, passando fome, essas coisas, assim, eu já não quero mais ter esse perigo, eu quero estar estabilizada. (Escola 2)

C: E daqui a dez anos qual seria o seu sonho?

MATIAS: Ah! pelo menos um filho, eu gosto bastante de criança, que eu falo pra minha mãe, eu não gosto tipo do filho dos outros, eu quero o meu filho pra mim poder cuidar do meu filho, então eu queria ter um filho, uma esposa que eu amasse, assim, estar com uma casa, sei lá, com vinte e sete anos já é uma idade boa pra você estar pensando nessas coisas. (Escola 2)

Ter um carro faz parte dos sonhos de Clara, Breno, Cássio, Matias, Osvaldo e Tânia da Escola 2. Para os entrevistados da Escola 1, tirar carteira de habilitação é um desejo que querem ver realizado assim que completem os 18 anos. Ter um automóvel, no entanto, é praticamente garantido — provavelmente por isso não é mencionado como parte dos seus projetos futuros.

A família de origem não é esquecida, especialmente pelos entrevistados da Escola 2. Para os da Escola 1, esse não é um tema aventado, talvez porque sintam que seus pais não precisam de sua ajuda financeira. Ajudar os pais, economicamente ou dispensando-lhes os cuidados necessários é uma pretensão trazida também por Clara, Fernanda e Matias, também da Escola 2:

CLARA: Ah, não sei, eu pretendo estar com meu carro, na faculdade, ainda, ainda na faculdade, mas já terminando, já, bastante séria, eu prefiro ficar séria e... cuidando do meu pai, porque ele já vai estar mais velhinho, né, tal, não sei se ele ainda vai estar trabalhando, eu espero que sim, porque senão ele vai ficar muito chato, mas eu pretendo cuidar dele. (Escola 2)

FERNANDA: Uma coisa, assim, que eu espero pro meu futuro é uma casa pra mim, pra minha independência, poder ajudar minha mãe, levar ela pra viajar pra tudo quanto é lugar, porque ela trabalha muito, estuda muito, não tem tempo pra nada, as férias dela foram de uma semana. (...) Então eu quero que a minha mãe descanse, que ela trabalha só pra gente, assim, ela trabalha pros filhos dela, o que motiva ela, ela sempre fala que o que motiva ela a trabalhar somos nós, a nossa escola, tudo, assim. Então eu quero poder ajudar minha mãe e o meu pai também, que o meu pai e o pai do meu irmão eles não podem pagar pensão, porque eles não têm condições. (...) é uma visão bem família, porque eu não sei o que eu posso fazer com o que eu tiver daqui a dez anos, mas eu quero fazer o que todo mundo faz, eu quero trabalhar, quero me divertir, quero... Sei lá, quero viver. (Escola 2)

MATIAS: Não, me imaginar não, eu sonho em estar bem, assim, em estar trabalhando, ter o meu carro pra... estar ajudando mais minha mãe, acho, assim, mas eu não vejo, assim... eu sonho com isso, mas eu não sei como que eu vou estar mesmo, então não dá pra fazer um planejamento. (Escola 2)

Uma vida “sossegada” ou “estabilizada” aos trinta anos é o sonho de Kenzo (Escola 1), Janaina e Clara (Escola 2).

KENZO: Ter a minha empresa, assim, estar com uma vida um pouco mais sossegada já... Por isso que eu nunca pensei muito em trabalhar em empresa grande, assim, sabe, virar grande executivo, essas coisas, porque eu acho que deve ser meio estressante também, sabe, eu quero ter meu negócio, assim, que dê certo, uma coisa que dá pra ir tocando, assim, sem muito pressões, horários, essas coisas. (Escola 1)

A participação nas transformações necessárias à construção de uma sociedade menos injusta também está nos planos de atuação de alguns desses jovens, principalmente pela via do trabalho em campos de conhecimento que permitam pesquisas que possam trazer benefícios à sociedade:

CLARA: Fazendo, conseguindo uma cura, cura ou um melhor tratamento pra alguma doença que ainda não exista, ou cura ou um tratamento que seja menos sofrido, entendeu? Eu quero isso, quero pesquisar. (Escola 2)

CLARISSA: Se eu fosse mais pra essa área de animais, não sei o quê, eu tava me imaginando ou na África, ou na Bahia, sei lá, aonde tem animais assim, ou fazendo projetos pra ajudar... assim, pesquisando... (Escola 2)

Ajudar o mundo trabalhando na ONU, como idealiza Denise (Escola 1) no depoimento acima; trabalhar com direitos humanos ou adoção, como aventa Carla (Escola 1), ou participar de mudanças sociais, como mencionado por Inês (Escola 1), no sentido de desenvolver um trabalho que *faça diferença*, surge como uma responsabilidade das elites à qual sentem que pertencem:

C: Que tipo de Direito que você imagina fazer?

CARLA: Eu penso algo tipo direitos humanos, assim... que eu acho legal, que é uma coisa que eu fiz e não falei, que teve a ação comunitária aqui no colégio, que eu trabalhava num cortiço com as crianças, acho

muito legal essa parte. Também uma parte de trabalhar com adoção também, que eu acho muito interessante...(Escola 1)

INÊS: (...) Tipo, eu gostaria de casar e tal, de estar... Eu vou estar trabalhando, se Deus quiser, né... (...) E... de poder fazer alguma diferença no mundo, nem que seja mínima, mínima, porque me irrita um pouco o fato de, tipo, aqui na [Escola 1] isso acontece muito, as pessoas falam, falam, falam e ninguém faz nada pra melhorar o mundo, entendeu? Então tipo se eu conseguir fazer uma minidiferença no mundo, eu já vou ficar realizada na minha vida, eu preciso fazer alguma coisa que, tipo, sabe, vá melhorar a vida de alguém, de alguma coisa, sei lá, preciso fazer alguma diferença, mínima que seja, mas eu preciso fazer, sabe, senão, meu... Eu tenho essa, essa, sei lá, esse complexo, sabe, tipo, por estar numa classe social aqui no Brasil bem mais, né, totalmente minoritária, tipo, é ridículo, é uma elite micro que manda no país, a gente tem a responsabilidade de fazer alguma coisa pra melhorar, sabe? Eu me sinto com esse dever assim, sabe? Então eu pretendo fazer isso, minha pretensão, assim. (Escola 1)

Trata-se, no entanto, de uma “ajuda” individual e não articulada com coletividades ou movimentos sociais.

Há inclusive aqueles para os quais a situação política e socioeconômica do país é de tal maneira desalentadora que só resta uma outra escolha individual: deixar o país. É o que sonham Breno, Décio e Osvaldo da Escola 2 e Tadeu da Escola 1, que se apóiam na experiência de imigração dos avós para almejar inserir-se no movimento populacional dos tempos da globalização:

BRENO: [o Brasil tem problemas] demais pra serem resolvidos em uma vida. Eu digo, assim, não compensa eu ficar aqui pra tentar consertar um estrago desse tamanho, o mundo está aí, a gente nasceu... Não é porque eu nasci no Brasil que eu vou ter que morrer aqui, se tem lugar melhor... vamos atrás. Da mesma forma que o meu avô veio de Portugal, meu avô deixou minha avó e os meus tios lá sozinho, veio pra cá, se virou, comprou casa e mandou vir o resto da tropa. Com a mesma coragem que ele veio atrás de uma coisa que ele achou que era melhor, conseguiu, eu vou pra lá também. Não é que eu quero ficar em Portugal, eu vou pra Portugal, se eu chegar lá e cismar que eu quero ir pra Inglaterra, se eu conseguir, aí eu vou. (Escola 2)

DÉCIO: É, é complicado, você tem que pensar nisso aí, minha meta é tentar pegar uma bolsa no exterior pela USP, então me formar e sair daqui, mas você tem que sair daqui empregado, porque se você sai lá pra trabalhar... Minha prima fez isso no Japão, eles exploram você. Você sai como engenheiro, lá você é um técnico de nada, então você tem que sair daqui empregado. Mas eu não procuro ficar aqui no Brasil, procuro sair ou pra Canadá, ou Japão, ou mesmo Alemanha, porque lá é um mercado de mecatrônica... Eles valorizam, né, e quanto mais você fica... quanto mais você envelhece, lá, eles dão mais valor, e realmente tem que dar mais valor porque você tem mais sabedoria. E eu quero um dia voltar pra cá, mas eu quero me formar e ir pro exterior.

(...)

C: Por que você pensa em morar fora ?

DÉCIO: Porque eu vejo o valor que a sociedade dá aqui em geral pelo povo, pelo menos aqui profissionalmente você... É um caos, né, a cidade é totalmente mal estruturada, não tem emprego pra todo mundo, o pessoal passando fome, não sei o quê. Lá também deve ter isso, mas eles te dão mais valor como empregado, se você está a fim de estudar, quer, se esforça e vai lutar, lá eles te dão mais valor do

que aqui. Então, mais pela profissão mesmo, eu gosto daqui, acho muito bom, mas eu prefiro me formar lá, que eles dão mais valor.

(...)

C: Por que Canadá?

DÉCIO: Sei lá, eu gosto de frio, eu gosto de... Tem casa do amigo do meu pai lá, e ele conversa direto com ele, também trabalha nessa área e se dá muito bem lá e fala que não quer voltar. Eu gosto, sei lá, um país que... Eu já vi algumas coisas sobre o país e achei interessante. Alemanha, nem tanto, por causa da língua, nossa, eu não gosto. E japonês eu acho que lá se você sai do Japão, você é japonês, sai e volta pra lá, vai pra algum país e volta você é discriminado, porque eles falam que você abandonou o seu país, aí é complicado, e ainda eu sou filho de japonês, aí você nem é de lá, aí é mais complicado ainda. O povo, assim, acho que não tem nenhum como brasileiro, que lá é frio e tal, mas é... Se você for pensar nisso você não sai daqui, tem que pensar mais na sua profissão, como é que você vai viver, sua carreira, não sei o quê. (Escola 2)

C: E, assim, daqui dez anos, você vai estar com vinte e sete ?

OSVALDO: Aí eu acho que eu já estaria casado, talvez até filho já, aí a situação financeira estaria muito boa, trabalharia menos ainda, ganharia mais... deixa eu ver, não sei, e eu vou continuar morando no Brasil...

C: E você pensa em ir pra onde?

OSVALDO: Pra Europa.

C: Pra Europa? Fazer o quê?

OSVALDO: Ah, trabalhar lá, eu tenho parentes lá em Portugal, na Itália também, só que eu nunca vi, os portugueses já vieram pra cá, né, daí eu já tive contato, só que é mais fácil Portugal, pela língua... Só que também eu penso em Inglaterra, que, tipo, eu já falo inglês, talvez fosse um país, assim, até mais, melhor pra eu ir.

C: Mas você pensa em ir, assim...

OSVALDO: Ir pra morar.

C: Pra morar?

OSVALDO: Depois que eu estabilizar, assim, financeiramente, eu vou pra lá e fico morando lá com a família.

C: Não é em termos de estudar, coisa assim, já ir trabalhar.

OSVALDO: Não, eu queria mesmo terminar aqui os estudos e depois ir pra lá.

C: E por que você quer morar fora do Brasil?

OSVALDO: Ah, porque lá é melhor, né, lá, assim, os problemas sociais, acho que são menores. (Escola 2)

TADEU: Ah, eu imagino que eu já vou estar formado... espero... Já vou estar exercendo a minha profissão, não sei aonde, como eu já te disse, eu ainda não decidi aonde eu vou trabalhar, no que eu vou trabalhar.... Não sei nem se em São Paulo, porque eu não gosto muito, assim, de São Paulo... Não sei. Daqui uns dez anos eu já espero estar casado e espero também já ter condições de vida boas, assim. (...) Talvez morar fora. (...) Na Espanha. (Escola 1)

Nos sonhos e escolhas dos jovens entrevistados não há, pois, lugar para a luta por transformações sociais e a construção de projetos individuais articulados com projetos coletivos de mudança social, mais comuns nos anos do fordismo. Pode-se escolher onde se quer morar, o carro que se quer ter ou o estilo de vida, mas tudo aquilo que se refere ao conjunto da sociedade não parece ser alvo de possibilidades de escolha. As condições políticas e sociais do país e do mundo surgem como imutáveis, dadas.

1.3 Um jogo cada vez mais disputado

O aumento da competitividade impingido pela mundialização do capital e pelo movimento quase sem barreiras de mercadorias obrigou as empresas a mudar a forma de organizar o próprio trabalho. Na procura de melhorias em seus processos e incrementos na lucratividade, faz-se necessário buscar os conhecimentos tácitos dos trabalhadores, num processo contínuo de apropriação de suas capacidades cognitivas. Para isso, é necessário mudar a organização do trabalho. No processo de reestruturação produtiva, novos métodos de gestão foram implantados, especialmente nas grandes organizações transnacionais. Um processo que avança para os mais diversos segmentos da produção e dos serviços, ocorrendo em ritmos diferentes, nos diferentes setores. Hoje convivem lado a lado, nas economias nacionais e internacionais, empresas em diferentes estágios de reestruturação e aquelas que funcionam quase como as do início do século XX.

O paradigma do trabalhador fordista, que desempenhava a mesma tarefa o dia todo, seja na linha de produção, seja na burocracia, não serve mais. São muitas e diferentes as novas exigências. A escolaridade deve ser maior, seja porque os equipamentos são mais sofisticados, seja porque grande parte dos controles que antes eram externos, tais como da qualidade dos produtos, passa a ser feito pelo próprio trabalhador na linha de produção. Além disso, a manutenção (especialmente preventiva) dos equipamentos também passa a ser feita por ele, que agora trabalha em equipes. No setor de serviços a exigência por maior escolaridade também está presente. No setor de telemarketing, por exemplo, 65% dos trabalhadores estão cursando o nível superior, segundo pesquisa de Selma Venco (2006, p. 61). Na descrição da CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) 2000 para a função de operador de telemarketing, citada por essa autora,

determinou-se que os operadores devem ter nível de escolaridade equivalente a, no mínimo, ensino médio completo até o ensino superior incompleto, além de frequentar cursos básicos de qualificação profissional de até 200 horas-aula, não se explicitando se esses cursos são oferecidos pela empresa. Como requisitos básicos para o desempenho da função, apontam-se ainda boas dicção e audição e aptidão para trabalhar sob pressão. Neste sentido, enfatizam-se como competências as derivadas da educação formal – expressar-se bem e ter boa compreensão das mensagens dos clientes – e também características pessoais como ser paciente, saber administrar conflitos entre o cliente e a empresa e ser capaz de trabalhar em equipe. (VENCO, 2006, p. 63)

Agora se exige do trabalhador, independentemente da área em que trabalhe, ter iniciativa, ser responsável, autônomo, criativo, organizado, empreendedor, ter capacidade de se adaptar às constantes mudanças, ser capaz de trabalhar sob pressão, ter domínio da comunicação escrita e verbal, relacionar-se bem com os colegas – mesmo que as tarefas realizadas por ele de fato não requeiram essas habilidades. Nesse processo, a escola é buscada para desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes — as competências — necessárias à nova organização do trabalho. Assim como para o fordismo, faz-se necessário um homem novo: é preciso um homem flexível.

Esta reestruturação produtiva tem como consequência a desestruturação do mercado de trabalho. As empresas, anteriormente enormes estruturas que empregavam milhares de pessoas, enxugam seus quadros em busca do aumento de competitividade, mantendo um núcleo pequeno de trabalhadores ao redor do qual gravitam um contingente facilmente substituível ou grupos de profissionais que se articulam rapidamente para desenvolver projetos específicos. Índices estruturais de desemprego, intensificação do trabalho e diminuição dos rendimentos são correlatos deste modo de regulação. Um enorme contingente de mão-de-obra passa a ser submetido à precarização das relações de trabalho, por meio de terceirizações, subcontratações, trabalhos temporários ou por conta própria, ou ainda dos “bicos”, tornando o trabalhador vulnerável e sem nenhuma proteção, já que o próprio Estado desmontou seus mecanismos de proteção ao cidadão. Uma situação que é vivenciada por alguns dos jovens entrevistados, como conta Fernanda (Escola 2):

FERNANDA: E o meu pai ele trabalhava... ele era bem economicamente, tanto que eu estudava em escola particular e não tinha problemas, assim. Aí, como ele foi demitido, por causa dessas reestruturações, assim, ele teve que arranjar um emprego que era totalmente diferente do que ele fazia e que pagava muito menos, então ele está tentando se adaptar a essa situação e também está estressado... (Escola 2)

No limite, esse processo de reestruturação leva à ocorrência cada vez mais freqüente de processos de desfiliação¹⁶, cujo extremo são os “supranumerários”, pessoas alijadas das posições de trabalho na estrutura social, por “*um déficit de lugares ocupáveis*” (CASTEL 1998, p. 529),

¹⁶ Castel (1997 e 1998) prefere o termo *desfiliação* ao de *exclusão*, pois o primeiro traz em si a idéia de um processo, de trajetórias que em geral trazem uma degradação em relação à situação anterior, inseridas em um contexto social, enquanto a segunda não poderia ser considerada uma noção analítica por agrupar sob um mesmo termo situações extremamente diferentes, estanques. Ele debate essas duas noções no texto *As armadilhas da exclusão*, em CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. e BELFIORE-WANDERLEY, M. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.

que perdem o sentimento de utilidade social, de identidade ou de reconhecimento. Não há lugar para todos.

O desemprego não é uma bolha que se formou nas relações de trabalho e que poderia ser reabsorvido. Começa a tornar-se claro que a precarização do emprego e do desemprego se inseriram na dinâmica atual da modernização. São conseqüências necessárias dos novos modos de estruturação do emprego, a sombra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade. (CASTEL, 1998, p. 516)

A precariedade, como diz Bourdieu em *Contrafogos* (1998), está por toda parte: “no setor privado, mas também no setor público, onde se multiplicam posições temporárias e interinas, nas empresas industriais e também nas instituições de produção e difusão cultural, educação, jornalismo, meios de comunicação etc.” (p. 120) Agora ela não atinge apenas aqueles tradicionalmente mais vulneráveis da escala social; atinge a todos — engenheiros, médicos, arquitetos, jornalistas, professores etc.

As turbulências da economia e do mercado de trabalho fizeram, por exemplo, com que o pai de Denise (Escola 1), engenheiro civil e economista, mudasse do Rio de Janeiro para São Paulo: *pra começar do zero, assim, aqui. E a gente não veio, ele ia de ponte aérea, então foi uma coisa de largar tudo, começar do zero... o risco, assim, então no começo ele nem quis trazer a gente pra não arriscar.*

A competitividade no trabalho e pelo trabalho se acirra de tal forma que os laços de solidariedade se desmancham, numa luta “de todos contra todos”. Até mesmo os sindicatos, tradicionais aglutinadores e veículos de reivindicação dos trabalhadores, se tornam impotentes frente à situação. Perdem credibilidade e força, assim como outras organizações e manifestações coletivas. Com projetos e opções cada vez mais individuais, o indivíduo vê-se cada vez mais só. Se no modelo fordista as carreiras aconteciam no interior de uma ou duas organizações (numa espécie de “casamento de conveniência” entre o capital e o trabalho), dentro de um mesmo quadro de qualificações e conhecimentos, hoje poucos têm essa perspectiva. Para a maioria, as carreiras estão longe de ser lineares.

A nova forma de gestão das empresas necessária ao momento atual do capitalismo transforma a tradicional relação empregado-empregador. A flexibilização das organizações obriga seus “colaboradores”¹⁷ a assumirem posições muitas vezes novas para eles, fora do seu

¹⁷ Na era da reestruturação produtiva, as organizações não têm mais funcionários ou operários e chefes, mas “colaboradores” e “líderes”.

campo de conhecimentos anterior, esperando de cada um flexibilidade pessoal para mudanças, de forma a contribuir para o aumento da competitividade das empresas. Ao contrário das carreiras que anteriormente se davam dentro de um mesmo campo de atuação, fundadas na qualificação profissional e nas negociações coletivas, as novas carreiras, desenvolvidas sob o signo do modelo das competências, implicam “de forma indissociável a centralidade no indivíduo, em suas capacidades, empenho e características particulares, concretizadas em carreiras desenvolvidas e monitoradas individualmente e em salários negociados um a um” (KOBBER, 2004, p. 34).¹⁸ Assim, alguém que tenha ingressado numa empresa no setor de contabilidade, por exemplo, pode ver-se guinado a trabalhar no controle de qualidade ou no departamento de marketing. Não são poucos os desafios colocados às pessoas nesse processo. O primeiro deles se refere à exigência de um constante aperfeiçoamento profissional, colocando o indivíduo frente àquilo que hoje se chama de “formação continuada”, uma exigência das organizações, em função do seu novo modo de gestão de pessoas, mas também uma exigência que se coloca frente às inúmeras e vertiginosas inovações tecnológicas e culturais, que levam os saberes a caducarem rapidamente. Se o diploma antes assegurava uma relação mais ou menos estável com posições no mercado de trabalho, hoje ele pouco garante. É preciso “saber ser”, “ser capaz de...”. Ou seja, desenvolver um conjunto de atributos distintivo, as competências — articulação pessoal de conhecimentos, experiência, atitudes, valores — reconhecíveis e valorizadas pelo mercado. O problema é que não é fácil identificar aquilo que o “mercado” deseja. O que hoje é valorizado pode não o ser amanhã, e nada garante o reconhecimento de uma carreira profissional continuamente construída e reconstruída. Daí a incerteza constante de que caminho tomar, apesar das possibilidades positivas de liberdade; desafio e expressão do modo de ser colocadas pelo novo modelo.

Diz-se que, atacando a burocracia rígida e enfatizando o risco, a flexibilidade dá às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas. Na verdade, a nova ordem impõe novos controles, em vez de simplesmente abolir as regras do passado — mas também esses novos controles são difíceis de entender. O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível. (SENNETT, 1999, p. 10)

A sensação de insegurança frente a essa instabilidade do campo de atuação alia-se à insegurança trazida pela própria (des)organização do mercado de trabalho, fator de

¹⁸ Para uma visão mais aprofundada das relações entre qualificação profissional e competências, ver Ropé e Tanguy, *Saberes e Competências*.

descontinuidade na construção das carreiras e narrativas relacionadas ao trabalho. Relações de trabalho estáveis são hoje uma raridade, e a tendência é, cada vez mais, o aumento de relações desregulamentadas e precarizadas, tais como a prestação de serviços sem vínculo empregatício. Cada indivíduo torna-se então uma empresa (é só verificar a proliferação de empresas individuais e micro-empresas no Brasil) e, como elas, deve manter com o mercado de trabalho uma relação centrada em vender-se, a si próprio e ao seu trabalho, e no “marketing”, agora pessoal. É neste campo que proliferam as revistas com títulos sugestivos como *Você S.A.*, levando ao extremo a transformação do trabalho em mercadoria.

A educação e a “formação continuada” hoje exigida pelas empresas, tornam-se um “investimento”, como revelam, sem disfarces, os prospectos de qualquer curso ou evento oferecido no mercado: não se fala mais de “custo”, mas de “investimento” nessas modalidades de aperfeiçoamento profissional.

Enquanto “empresário de si”, o indivíduo tem que submeter sua propriedade às normas estabelecidas pelo mercado e deve pensar-se ele mesmo como um empreendimento: é necessário então, investir em sua formação, em suas relações – seu *networking* –, cotar no mercado – não só buscar emprego! –, desenvolver suas capacidades e agregar valor a sua carreira (dentro da qual, sua vida e sua profissão se devem incluir e não ao contrário). “Carreira” e “vida” se tornam, então, cada vez menos distinguíveis. O indivíduo “empreendedor” deve ter, a respeito de sua “empresa”, um afã de lucro objetivado que acaba estando por cima de seus motivos pessoais. (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 46)

O jovem que chega ao final do Ensino Médio se depara com essa necessidade de aperfeiçoar o seu melhor ativo: ele mesmo. É quase uma obrigação fazer um curso superior, mesmo para aqueles níveis sociais que anteriormente estavam alijados desse processo — o “mercado” assim o exige. Nesse momento em que ele deve escolher alguma coisa para fazer no(s) ano(s) seguinte(s) (dar continuidade aos estudos ou não – e a que estudo), a angústia da escolha é enorme, na razão direta da incerteza de sucesso. O ensino superior como forma de ascensão social ainda povoa os sonhos dos jovens, embora cada vez mais dados de pesquisa mostrem que, hoje, ele é condição de permanência no mesmo padrão social, e não alavanca para melhorias. Como Alice, em *Através do espelho e o que Alice encontrou lá*, temos sempre de correr mais para ficarmos no mesmo lugar: “Pois bem, **aqui**, veja, tem de se correr o mais depressa que se puder, quando se quer ficar no mesmo lugar. Se você quiser ir a um lugar diferente, tem de correr pelo menos duas vezes mais rápido do que agora”. (CARROLL, 1977, p. 155)

Nossos jovens devem desenvolver habilidades e talentos que possam lhes render no futuro benefícios materiais e simbólicos quando colocados no mercado de trabalho. Os planos de fazer um curso de graduação superior, ou mesmo dois, já vêm com sua seqüência — os cursos de especialização ou de pós-graduação, que são citados por Hélio, Inês, Priscila e Gabriel (Escola 1), sintetizados no depoimento de Carla:

CARLA: Ah, eu pretendo continuar, eu quero fazer História ainda, daí talvez algum mestrado aí, uma pós-graduação depois....(Escola 1)

Carla pode não saber o que exatamente vai estudar depois de se formar em Direito, mas acredita que precisa ir além do curso de graduação, para inserir-se no mercado de trabalho numa condição que garanta, pelo menos, sua permanência na mesma posição socioeconômica de seus pais. O *ethos* do novo “espírito do capitalismo” já está incorporado nesses jovens.

Um *ethos* que se difunde na sociedade e é apropriado de formas diversas, conforme a origem e posição social do indivíduo. A necessidade de um maior grau de escolaridade faz parte do ideário de todos os entrevistados, mas, se a formação além da graduação aparece nos planos dos jovens da Escola 1, ela não é mencionada nas falas dos estudantes da Escola 2. Para a maior parte deste último grupo a graduação em um curso superior já representa uma melhora nos patamares de educação da família¹⁹, numa estratégia de ascensão social via educação. Já para os entrevistados da Escola 1, que vêm de famílias cujos pais já têm nível universitário e alguns deles cursos de pós-graduação, a formação deve ir mais adiante, deve avançar para a pós-graduação, além, é claro, do domínio perfeito de uma ou mais línguas estrangeiras, razão pela qual grande parte dos entrevistados da Escola 1 fizeram intercâmbios no exterior.

É preciso lembrar que o diploma de curso superior era anteriormente um sinal de distinção das classes mais abastadas, pela raridade com que eram obtidos. O acesso de novos segmentos sociais a esse nível de ensino, impulsionado pelas demandas acima mencionadas e pela ampliação do sistema escolar, fez com que, para manter uma posição de distinção em relação ao enorme montante de egressos das universidades, o campo de lutas se modifique, bem como as estratégias do jogo. Não basta mais ter cursado uma boa universidade — é necessário, agora, para se “distinguir”, para incrementar o valor simbólico do “produto-trabalho” colocado no mercado, agregar diferenciações — os cursos de pós-graduação e o domínio de línguas estrangeiras são algumas delas —, que têm a função de manter um distanciamento das classes mais privilegiadas

¹⁹ No Capítulo II serão apresentadas as trajetórias das famílias dos jovens entrevistados.

em relação aos recém-chegados. É preciso “mudar para conservar”, nas palavras de Bourdieu (1998d, p. 176).

A dialética da classificação e reclassificação, que está no princípio de todo um conjunto de processos sociais, implica e exige que todos os grupos envolvidos corram no mesmo sentido, para os mesmos objetivos, ou seja, as mesmas propriedades, aquelas que lhes são designadas pelo grupo que ocupa a primeira posição na corrida e que, por definição, são propriedades inacessíveis aos seguintes, uma vez que, sejam elas quais forem, em si mesmas, e para elas próprias são modificadas e qualificadas por sua raridade distintiva; além disso, elas não serão mais o que são, desde que, multiplicadas e divulgadas, vierem a se tornar acessíveis a grupos de condição inferior. (BOURDIEU, 1998d, p. 178)

Ou seja, quanto mais os grupos desfavorecidos se apoderam daquele capital escolar e cultural anteriormente exclusivo das classes privilegiadas, mais estas últimas contrabalançam a corrida, buscando tomar posse de capitais raros e que possam produzir uma diferenciação.

1.4 Competitividade e competências

Nesse processo de desestruturação das carreiras tradicionais e das correspondências entre o nível de diploma e o nível de atuação na hierarquia das organizações presentes no fordismo, a lógica do modelo de competências tem papel fundamental.

Se o diploma de nível superior assegurava o domínio de uma profissão, que não era questionado ao longo da vida do indivíduo, as competências

são apresentadas como propriedades instáveis que devem sempre ser submetidas à objetivação e à validação dentro e fora do exercício do trabalho. Isso quer dizer que uma gestão fundada nas competências encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente e a dar constantemente provas de sua “adequação ao posto”, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional. (TANGUY, 1997, p. 184)

O “nível do diploma” não foi, porém, descartado. Pelo contrário, ele é determinante para a inserção no mercado de trabalho, que continua a privilegiar aqueles indivíduos formados nas grandes universidades, especialmente as públicas, no Brasil. Ele passa, no entanto, a ser um dos elementos que compõem o “modelo das competências” que permeia mundo do trabalho e o da

educação²⁰. Um diploma de uma universidade considerada de qualidade é *necessário* para obter uma boa posição na corrida por uma colocação, mas agora ele não é mais *suficiente*. Conforme Saglio (*in* DUBAR, 1998, p. 97), ao “nível do diploma” se agregam outros quatro:

- Valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira. Introdução de processos de avaliação contínua do desenvolvimento do funcionário na empresa.
- Novos critérios de avaliação, que privilegiam as qualidades pessoais e relacionais como responsabilidade, autonomia, capacidade de trabalhar em equipe etc.
- Instigação à formação contínua, o aprender sempre.
- Desvalorização dos antigos sistemas de classificação fundados nos níveis de qualificação e originados nas negociações coletivas. Preferência às negociações individuais de salários e benefícios.

Oriunda do meio empresarial nos anos 80 e mais tarde apropriada pelo campo da educação, a noção de competência vem sendo apontada como mais adequada, especialmente pela literatura mais “empresarial”, às necessidades inerentes ao trabalho na nova economia do que a noção de qualificação profissional. Para enfrentar o aumento da concorrência, as exigências de qualidade e a necessidade de produzir cada vez mais para um mercado consumidor segmentado e ávido de inovações, é preciso uma nova organização do trabalho e uma nova formação do trabalhador, que permita que ele enfrente “quotidianamente os dilemas da gestão, isto é, realizar

²⁰ A noção de competência no trabalho, não se dissocia da questão da educação e da formação profissional. Pelo contrário, ela surgiu como uma promessa de integração entre as lógicas da educação e do trabalho; de coadunação entre o que o aluno aprendia na escola e o que iria necessitar ao ingressar no mundo do trabalho; de superação da acusação que a educação vinha sofrendo de transmissão de conhecimentos ‘inúteis’ e ‘acadêmicos’, desvinculados da ‘vida real’.

Muito associada às noções de desempenho e de eficiência em cada um desses domínios (*da educação e do trabalho*), a noção de competências é, todavia, utilizada em diferentes sentidos. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho (ROPÉ e TANGUY, 1997, p.16).

Nascida no campo do trabalho, a polissêmica noção de competências é assimilada pelo campo da educação e faz parte dos documentos da CEPAL (1994) e da UNESCO (1995) destinados a nortear os modelos de educação dos mais diferentes Estados nacionais. No Brasil elas permeiam toda a lógica do modelo educacional vigente, fundamentado nas noções-chave: competências, objetivos, avaliação e contrato (TANGUY, 1997, p.35). Elas estão tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, como por detrás da lógica dos diversos exames de avaliação do ensino no país: do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o antigo Exame Nacional de Cursos (Provão) ou do mais recente Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

arbitragens complexas entre a qualidade, o custo, o prazo, a variedade, a inovação e isso em tempo real, no mesmo momento em que essas necessidades de arbitragem aparecem” (ZARIFIAN, 1996, p.18).

Do trabalhador inserido nesta nova lógica exige-se que tome iniciativas, assuma responsabilidades, articulando e mobilizando conhecimentos, atitudes e valores para fazer frente à diversidade de situações práticas que lhe serão apresentadas no cotidiano do trabalho (ZARIFIAN, 2001, pp. 68-76). É preciso ainda que ele seja capaz de “mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações” (idem, p. 74), levando esses atores a “compartilharem as implicações de suas ações” (idem, p. 74) e assumir co-responsabilidade. A articulação desses elementos, altamente subjetivos, é inteiramente individual, e é baseada nela que se vai desenvolver a carreira do indivíduo. O percurso da carreira não se apoiará mais apenas na sua formação acadêmica, mas na avaliação feita pela empresa das suas qualidades pessoais e interpessoais.

Pilar fundamental do profissionalismo, a formação universitária, por meio da qual se transferiam os saberes exclusivos, de forma controlada, para as novas gerações, também sofre mudanças impostas pela lógica das competências. Há um deslocamento da importância do conhecimento científico ligado à profissão para a mobilização de recursos cognitivos, afetivos, estéticos e morais necessários à convivência participativa e respeitosa, condição para o desenvolvimento do trabalho em equipe. Vigora a concepção segundo a qual os trabalhadores devem possuir, “não conhecimentos úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa” (DUGUÉ, 1998, p. 113).

Por trás da lógica do modelo das competências está também, paradoxalmente, a desvalorização do diploma. Se antes ele tinha um valor universal e atemporal, se os indivíduos *possuíam* um diploma que lhes dava direito a exercer determinada profissão, hoje, os rápidos avanços dos saberes técnicos e as mudanças provocadas por novas descobertas são usados para justificar a desatualização do diploma em pouco tempo. Daí a necessidade da *formação continuada*.

No novo modelo das competências e de organização do trabalho, afirma-se e faz-se acreditar que é o indivíduo o responsável último pela construção de sua carreira, tanto no sucesso que ele possa obter como no fracasso. Paradoxalmente, no entanto, a desconexão do diploma e do percurso educacional do reconhecimento em termos de cargos, salário e prestígio — pois estes

são, no novo modelo, dependentes das avaliações das competências — faz com que fique depositado quase que totalmente nas mãos da administração o reconhecimento da carreira de cada trabalhador, o que vai depender em última instância das necessidades e interesses da organização. Deste modo, amplia-se, de forma modificada, para todas as categorias funcionais, inclusive para as de nível superior, o que ocorria com o trabalhador das linhas de produção, a quem era dado o reconhecimento das capacidades funcionais por meio do registro na carteira de trabalho²¹, o que dependia exclusivamente da boa vontade e dos interesses da administração.

Se o diploma é exigido, ele o é menos pela complexidade do trabalho e necessidade de conhecimentos científicos e abstratos, e mais pela expectativa de que indivíduos que tenham passado pelos bancos de uma faculdade tenham o seu “modo de ser” adequado às novas necessidades do mundo do trabalho. Fato que fica cada vez mais evidenciado pelo contingente de pessoas contratadas para realizar tarefas bastante simples para as quais é exigido o nível universitário, o que tende a provocar no indivíduo conflitos entre a identidade profissional que adquiriu na faculdade e as atividades que lhe são atribuídas na realidade, como é o caso freqüente dos operadores do já citado setor de telemarketing.

Na lógica da individualização, portanto, cada um se torna senhor absoluto do seu próprio destino, tanto na construção de oportunidades e autodesenvolvimento, para fazer frente às transformações que se impõem em curtíssimo prazo, como na responsabilidade pelo seu próprio fracasso ou exclusão, por não conseguir “administrar” a sua carreira de forma adequada aos novos moldes.

O indivíduo deve continuamente se formar, sem, na verdade, saber se a direção escolhida lhe permitirá alcançar o que almeja para sua vida. Frente a um mundo que muda constantemente, em alta velocidade, no qual tudo o que se sabe e tudo o que se é logo se torna ultrapassado, o indivíduo está como que sempre patinando sobre gelo fino, segundo imagem de Bauman (2001). O risco é constantemente aumentado. Se ele parar, afunda. E, se afundar, a responsabilidade é toda sua, conseqüência de suas escolhas errôneas ou de alguma forma inadequadas.

Ao passo que o antigo sistema tendia a produzir identidades sociais claramente demarcadas que deixavam pouco espaço para a fantasia social, mas eram confortáveis e tranquilizadoras mesmo nas renúncias incondicionais que demandavam, o novo sistema de instabilidade estrutural na representação da identidade social e suas legítimas aspirações tende a descolar os agentes do

²¹ A esse respeito ver Ferretti, C.J. *Opção: Trabalho*, São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1998 (p. 82), e Kober, C.M. *Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo*. Campinas: Autores Associados, 2004 (p. 119)

terreno da crise e da crítica social para o terreno da crítica e da crise pessoal. (BOURDIEU, 2002, p. 156)²²

Todo projeto de vida coloca seus refletores no futuro, mas deve ser ancorado no presente. O problema aqui é que “para muitos contemporâneos, talvez a maioria, sua ancoragem é, na melhor das hipóteses, instável, e muitas vezes prima pela ausência” (BAUMAN, 2001, p. 156). É como tentar construir uma casa sobre uma duna, onde o vento permanentemente muda a topografia e solapa os alicerces. Vai-se colocando tijolo a tijolo, num projeto que tem de mudar constantemente porque o terreno muda de forma. Os projetos se tornam, assim, sempre de curto prazo, transitórios e fragmentados, cada episódio começando e terminando em si mesmo, devendo ainda ser feito rapidamente. Não mais uma cadeia lógica de eventos encadeados e cumulativos levando a resultados a longo prazo. À incerteza, resultado deste processo, junta-se a incerteza que sempre esteve presente no momento da escolha profissional e torna este momento ainda mais agudo para os jovens do nosso tempo. Como conciliar as carreiras tradicionais — medicina, engenharia, direito, arquitetura, psicologia etc. —, desenhadas pelo molde do tempo de longo prazo, com as exigências de velocidade contemporânea? Valerá a pena investir nelas, se nada garante que será possível trabalhar na área? A esses aspectos soma-se ainda a necessidade de consumo e realização de prazeres de modo rápido, quase instantâneo, que faz parte desta lógica “líquida”. Adiar a satisfação, lidar com longos tempos de frustração, elementos presentes nos longos anos de estudo, fazem cada vez menos parte do universo subjetivo das pessoas.

Se os laços que amarram o estudo e as carreiras se afrouxaram, as carreiras estruturadas ao longo do tempo já não são o modelo único na realidade do mercado de trabalho e as qualificações adquiridas se tornam obsoletas rapidamente, quem sabe o que será necessário no futuro? Todo esforço pode ser em vão. Como é que se escolhe o que se vai fazer “a longo prazo”, se ele nos inscreve em processos de incerteza? Se tudo é fugaz e instantâneo, como pensar em dedicar anos de sua vida a uma formação “de longo prazo”? Se o presente tem um peso incerto no futuro, como escolher? Como construir um projeto de vida se “a seta do tempo se partiu; não tem trajetória numa economia política continuamente replanejada, que detesta a rotina, e de curto prazo” (SENNETT, 1999, p. 117)?

²² Tradução própria do trecho: Whereas the old system tended to produce clearly demarcated social identities which left little room for social fantasy but were comfortable and reassuring even in the unconditional renunciation which they demanded, the new system of structural instability in the representation of social identity and its legitimate aspirations tends to shift agents from the terrain of social crisis and critique to the terrain of personal critique and crisis. (BOURDIEU, 2002, p. 156)

Não é para menos que as universidades, especialmente as privadas, ofereçam atualmente cursos de graduação modulada — curtos e intercambiáveis — e uma infinidade de novos campos de cursos de graduação. Não é para menos também que uma quantidade cada vez maior de jovens inicia um curso e o abandona, começando novamente o processo em outro curso. Imagem da lógica dos tempos líquidos, que traz em seu bojo sempre a velocidade, a fugacidade, a indefinição, a insegurança e o risco. O eterno demolir e reconstruir.

1.5 O campo da escolha profissional

A configuração do mundo em que vivemos traz uma cornucópia de possibilidades, especialmente aquelas voltadas para o consumo. Os meios de comunicação buscam, a todo momento, convencer-nos de que o próprio estilo de vida é hoje fruto de uma escolha, não muito distante das escolhas do consumo. Ao responsabilizar de forma crescente o indivíduo pelo destino de suas escolhas, o ideário da nova economia busca intensificar o caráter ideológico da noção de que numa sociedade democrática todos têm as mesmas oportunidades de ascender socialmente — se fizerem as escolhas corretas e se esforçarem para isso. No entanto, é preciso não perder de vista que, se as possibilidades aumentaram e se é cada vez mais obrigatório escolher, toda escolha é delimitada por uma base material e por uma base ideativa. Obviamente, as possibilidades não se afiguram como equivalentes ou como totalmente possíveis para todos.

Ferreti (1988), em sua análise dos serviços de Orientação Profissional, mostrou como as carreiras de trabalhadores oriundos das classes subalternas são marcadas pelo ingresso precoce no trabalho determinado pelas necessidades econômicas da família e pelo realismo daquilo que se pode alcançar. Suas expectativas futuras, quando crianças e adolescentes, eram “genéricas, limitadas e modestas” (FERRETTI, 1988, p. 159), bem como as expectativas de seus pais em relação a estes. As carreiras ocupacionais eram determinadas principalmente pelas oportunidades de trabalho que aparecessem, levando a uma mobilidade de ocupações e de empregos e não por decisões e escolhas dos próprios trabalhadores. A própria qualificação profissional empreendida por esse conjunto de trabalhadores refletia um esforço de melhoria de oportunidades e de condições de vida, mas estava intrinsecamente relacionada às condições oferecidas pelo ambiente de trabalho: “as ‘carreiras’, ao invés de resultarem do desdobramento de um curso de formação

técnico-profissional, decorrem das oportunidades oferecidas pela prática” (FERRETTI, 1988, p. 160). Um resultado semelhante foi encontrado por nós em pesquisa anterior, (KOBBER, 2004) com trabalhadores que freqüentavam o curso supletivo. O esforço de qualificação não se referia a uma determinada carreira ou tipo de ocupação, mas à possibilidade de manter-se empregado, de continuar fazendo parte do jogo. São escolhas do possível.

A base ideativa das escolhas foi trabalhada por Bourdieu especialmente em *Distinction*: o gosto, as escolhas de determinados produtos culturais ou estilos de vida, são marcados pelas condições sociais de existência, de classe ou de frações dela, sendo que essas preferências constituem um sistema coerente (BOURDIEU, 2002, p. xiii), definido pelo habitus produzido num espaço tridimensional formado pelo volume de capital — cultural, econômico e social —, pela composição desse capital e pelas mudanças dessas propriedades ao longo do tempo, tanto da vida do indivíduo como da família ou grupo social (daí a importância que demos na nossa análise, como veremos mais à frente, à ocupação dos avós). O habitus, agindo como o princípio operador da interação entre as estruturas sociais objetivas e as práticas, promove ao mesmo tempo a interiorização das estruturas exteriores e a exteriorização dos sistemas de disposições incorporadas. É por meio dele que se produz a capacidade de classificar, diferenciar e apreciar as práticas e os produtos culturais que constituem a representação do espaço social e dos estilos de vida.

Porque condições de vida semelhantes produzem habitus semelhantes, também produzem sistemas de classificação semelhantes.

O sistema classificatório, que é o produto da internalização da estrutura do espaço social, (...) é, dentro dos limites das possibilidades e impossibilidades econômicas (...), o gerador de práticas ajustadas às regularidades inerentes numa condição. Ele continuamente transforma necessidades em estratégias, constrangimentos em preferências e, sem nenhuma determinação mecânica, gera um conjunto de ‘escolhas’ que constituem um estilo de vida, que deriva seu significado, isto é, seu valor, da sua posição num sistema de oposições e correlações. É a virtude feita de necessidade que continuamente transforma necessidade em virtude, induzindo ‘escolhas’ que correspondem à condição da qual são produto. (BOURDIEU, 2001, P. 175)²³

²³ Tradução própria do trecho: “This classificatory system, which is the product of the internalization of the structure of social space, (...) is, within the limits of economic possibilities and impossibilities (...), the generator of practices adjusted to regularities inherent in a condition. It continuously transforms necessities into strategies, constraints into preferences, and, without any mechanical determination, it generates the set of ‘choices’ constituting life-styles, which derive their meaning, i.e., their value, from their position in a system of oppositions and correlations. It is a virtue made of necessity which continuously transforms necessity into virtue by inducing ‘choices’ which correspond to the condition of which it is the product.” (BOURDIEU, 2001, p. 175)

As escolhas não são, pois, feitas em um espaço neutro, como querem nos fazer crer os glamorosos anúncios de TV. O próprio gosto ou preferência por este ou aquele produto, estilo de vida ou modo de ser é fortemente marcado pela origem social, que produz, por meio do habitus, um esquema classificatório que vai ordenar as ofertas e possibilidades do mundo que se apresenta ao indivíduo.

As escolhas profissionais não escapam aos esquemas classificatórios construídos pelos indivíduos, profundamente enraizados na posição ocupada por ele mesmo e por sua família no campo econômico, social e cultural. No entanto, é preciso ir além e buscar entender como esse processo se concretiza de modo singular para cada um dos jovens entrevistados. Qual é o balanço que cada um faz entre as escolhas do possível, fundadas na base material, e as escolhas marcadas pela base ideativa e simbólica? Quais configurações se formam no interior do amplo contexto apresentado? É preciso aumentar o grau da lupa da análise, o que será buscado nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

ESTRATÉGIAS COMPARTILHADAS: CAPITAL CULTURAL E *ETHOS* FAMILIAR

Fugindo da perseguição aos judeus e dos horrores da Segunda Guerra Mundial, o bisavô de Inês trouxe a família da Polônia para o Brasil. Não conseguiu estudar muito no seu país de origem, mas aqui montou uma indústria de extintores. Um de seus filhos, o avô de Inês, foi trabalhar nessa empresa; o outro, *socialista*, voltou para a Polônia mais tarde e hoje mora em Paris. Seu avô ainda hoje é o presidente da empresa, da qual seu pai, formado em Administração de Empresas na FGV, é um dos diretores. Sua avó paterna casou aos dezenove anos e nunca trabalhou. A mãe de Inês também estudou Administração de Empresas na FGV e atualmente é chefe do quadro técnico de um grande banco. Seu pai é médico, formado na USP e sua mãe cursou Letras, mas foi sempre dona de casa. A irmã de Inês também ingressou na FGV, onde cursa Administração. Inês estuda na Escola 1 e quer estudar Relações Internacionais ou Economia.

O pai de Fernanda trabalha em uma empresa terceirizada que presta serviço de assistência técnica aos Correios. Anteriormente trabalhava em uma empresa onde ganhava bem — *ele era bem economicamente* —, o que possibilitava pagar uma escola privada para Fernanda. No processo de reestruturação pelo qual passou a empresa, foi demitido. Começou a estudar Administração de Empresas nas Faculdades Campos Salles, mas não terminou. O avô paterno de Fernanda era pedreiro e sua avó era dona-de-casa. A mãe de Fernanda é assistente administrativa no Wal-Mart e faz pão-de-mel para ajudar no orçamento doméstico. Como o pai, começou a estudar Administração de Empresas, mas parou. Hoje estuda Pedagogia na UNIFIEO. Seu pai era motorista de uma fábrica de roupas, na qual trabalhava também a sua mãe, como operária. Os

pais de Fernanda são separados e das suas novas uniões ela tem uma irmã de oito anos e um irmão de nove. Fernanda estuda na Escola 2 e quer cursar Medicina.

As famílias de Inês (Escola 1) e Fernanda (Escola 2) sintetizam as principais características que encontramos nas famílias dos jovens da Escola 1 e da Escola 2. Ambas são tributárias de trajetórias familiares ascendentes, sendo que as famílias da Escola 1 têm essa trajetória consolidada em uma inserção socioeconômica nas camadas superiores da classe média, ou mesmo da classe rica, enquanto as famílias da Escola 2 estão inseridas nos segmentos mais baixos e médios da classe média, originária da classe operária, mais sujeitos a percalços, como aquele enfrentado pelo pai de Fernanda (Escola 2).

Os pais dos jovens entrevistados nesta pesquisa formam a geração que nasceu e cresceu no período entre 1950 e 1970 em que, como descrevem Mello e Novais, “a sensação dos brasileiros, ou de grande parte dos brasileiros, era de que faltava dar uns poucos passos para finalmente nos tornarmos uma nação moderna” (1998, p. 560). Uma geração que cresceu em um período de desenvolvimento e crescimento industrial, crescimento da classe média e, especialmente, de mudança radical dos padrões de consumo. É uma geração que conviveu desde cedo com os eletrodomésticos, a TV, os alimentos industrializados, o supermercado, os shopping centers, os produtos de limpeza que facilitam o trabalho, tais como o detergente e o sabão em pó, os produtos de higiene pessoal, desde o desodorante, o xampu e o creme dental até os absorventes íntimos e os novos cosméticos. Uma geração na qual as mulheres passaram a usar calças compridas, biquínis, saias curtas, meias-calça de nylon, jeans e tênis. Foi também a geração que se inseriu em um mercado de trabalho no qual o modelo era o de ingresso em uma empresa, de preferência de grande porte, na qual se poderia desenvolver uma carreira longa e estável, dentro de um mesmo campo de conhecimento e de atividade. Uma relação de trabalho marcada pela remuneração via salário, que trazia em seu bojo uma gama de garantias sociais, tais como o direito a férias, descanso semanal remunerado, licença-maternidade, auxílio-doença, proteção em relação a acidentes etc. Uma relação que havia se desenvolvido nos 30 anos anteriores, tanto nos países centrais como no Brasil. Foi esta geração que viu quebradas suas expectativas, aquela que a reestruturação produtiva obrigou a mudar a forma de inserção no mercado de trabalho, buscando formas cada vez mais precarizadas.

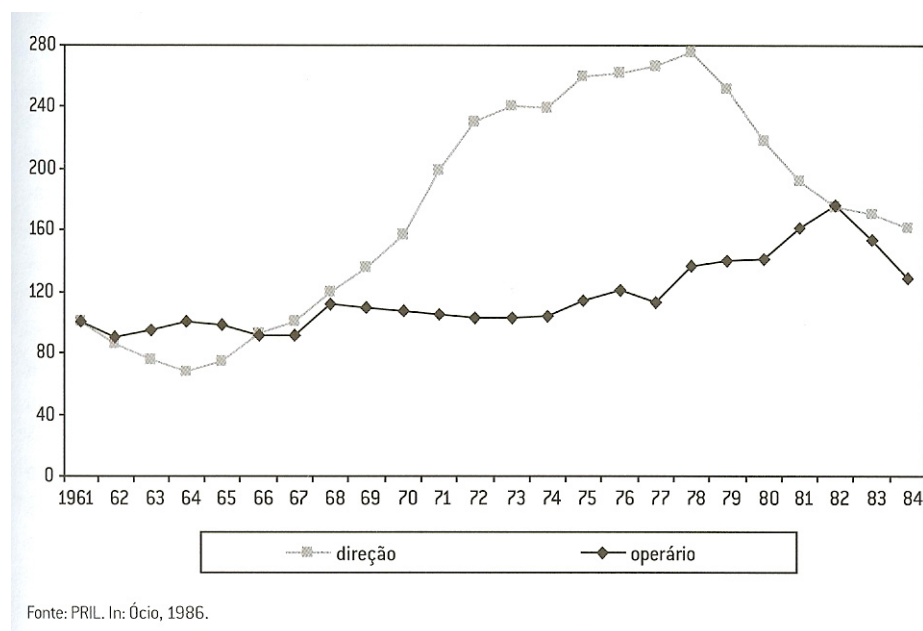
Na França, em 1975, 82% da população ativa enquadrava-se na condição de assalariado. No entanto, embora iniciada nas relações de trabalho com o operariado, como salienta Castel, a

“sociedade salarial não será (....) o triunfo da condição operária” (1998, p. 417). Esta condição passa a incluir outros segmentos sociais, especialmente os de classe média — funcionários públicos, quadros intermediários e de direção das organizações, profissionais do setor terciário etc. E, se, como ensina Castel (1998, p. 417):

todo mundo, ou quase, é assalariado (...), é a partir da posição ocupada na condição de assalariado que se define a identidade social. Cada um se compara a todos, mas também se distingue de todos; a escala social comporta uma graduação crescente em que assalariados dependuram sua identidade, sublinhando a diferença em relação ao escalão inferior e aspirando ao estrato superior.

Também no Brasil o assalariamento foi um dos principais alavancadores da classe média urbana, que se expandiu com a burocratização e verticalização das grandes empresas e do aparelho estatal, especialmente entre os anos de 1930 e 1980 (GUERRA, POCHMANN, AMORIM e SILVA, 2006, p. 30). Inicialmente tratava-se de empresas vinculadas ao capital estrangeiro, ligadas aos setores de eletricidade, ferrovias, portos etc. Na Era Vargas amplia-se o emprego no setor público, que, com a criação do DASP (Departamento de Administração do Serviço Público), vai absorver um contingente de profissionais ligados a educação, saúde, previdência social e à burocracia estatal em geral. Também o crescimento das indústrias estatais (Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica Nacional, Petrobrás, Fábrica Nacional Motores, Companhia Hidrelétrica do Rio São Francisco, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico etc.) e de infra-estrutura (comunicação, ferrovias, transportes) nos anos 1940-1950 vai ampliar a base de empregos desse estrato social. Com a vinda das empresas transnacionais no governo Juscelino (1956-1960), buscam-se trabalhadores mais qualificados e consolida-se essa tendência, que vai expandir-se ainda mais durante os anos da ditadura militar. Só entre 1960 e 1980, segundo Hasenbalg e Silva (*apud* GUERRA, POCHMANN, AMORIM e SILVA, 2006, p. 14), criaram-se 5,7 milhões de empregos não-manuais. É um período em que a remuneração dos postos de trabalho da classe média sofre um aumento considerável, enquanto a remuneração da classe operária permanece praticamente inalterada. E é exatamente essa classe média, beneficiária da política econômica dos anos da ditadura militar, que vem sofrer os impactos da crise dos anos 80, da implantação das políticas de abertura comercial e financeira e da reestruturação produtiva na forma de desemprego, perda de renda e de status, como mostra o gráfico abaixo (GUERRA, POCHMANN, AMORIM e SILVA, 2006, p. 31):

Gráfico 1: Índice de evolução da remuneração média real de postos de trabalho de direção e de operários (1961=100)



FONTE: Guerra, Pochmann, Amorim e Silva, 2006, p. 31

Os pais dos nossos entrevistados crescem e se qualificam, pois, para participar de um mercado de trabalho em expansão, de uma perspectiva de ascensão social e se deparam, alguns anos depois, com outra realidade: a de enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e de relações cada vez mais precarizadas — consequência da reestruturação produtiva e da implantação das políticas neoliberais no país nos anos 80-90. Com o enxugamento das estruturas hierárquicas das grandes organizações e do próprio aparelho estatal, novas relações de trabalho vão se impor à classe média anteriormente assalariada. São ocupações de prestação de serviço autônomo para as empresas, tais como consultores e trabalhadores independentes, que desenvolvem projetos temporários; dissemina-se a organização em cooperativas e a transformação crescente do trabalhador em pessoa jurídica — a empresa de uma pessoa só. Crescem também os micro e pequenos negócios, especialmente na área de serviços. “No ano 2000, (...), estima-se que menos de 3/5 do total da classe média ocupada estava associada ao emprego assalariado, enquanto em 1980 eram mais de 2/3.” (GUERRA, POCHMANN, AMORIM e SILVA, 2006, p. 32)

A estrutura interna da classe média também mudou nesses anos, em função do aumento de concentração de renda ocorrido durante o período militar. Em 1960 a classe média baixa detinha

49,0 % da renda total da classe média e a classe média alta 22,3%; em 2000, a primeira detinha 30,7% enquanto a classe média alta passou a deter 46,5 % deste montante (*ibid*, p. 37). A classe média baixa ficou, portanto, mais pobre, e setores da classe média média acabaram deslocando-se para a classe média baixa.

Embora não haja unanimidade sobre as definições do que pode ser considerado classe média²⁴, adotaremos aqui os critérios de Guerra, Pochmann, Amorim e Silva (2006, p. 64) para a definição dessa classe em termos de renda:

O Brasil, de acordo com os dados do Censo Demográfico 2000 do IBGE, registrou um pouco mais de 15,4 milhões de famílias de classe média, o que equivale a 31,7% do total de famílias existentes no país. Esse segmento populacional possuía uma renda familiar mensal entre R\$ 985,00 (6,5 salários mínimos) e R\$ 10.982,00 (72,7 salários mínimos). Em valores de 2005, o piso e o teto da renda mensal das famílias de classe média equivaliam a R\$ 1.556,30 e R\$ 17.351,56, respectivamente, se corrigidos pelo INPC/IBGE.

Classe média é um

conjunto demográfico (...) subdividido em classe média alta [executivos, gerentes, administradores, entre outros], média classe média [ocupações técnico-científicas, postos-chaves da burocracia pública e privada, entre outros] e classe média baixa [professores, lojistas, vendedores, entre outros]. (GUERRA, POCHMANN, AMORIM e SILVA, 2006, p. 16)

Os valores de renda média atribuídos à “classe média”, porém, se são economicamente definidos, trazem uma possibilidade enorme de diferenciação interna. A inserção no consumo, elemento tão importante para a identidade dessa classe, como já apontou O’Dougherty (1998), é obviamente muito diferente conforme a família se insira nos percentis inferiores desses valores ou nos superiores. A vida de uma família de renda média de R\$ 1.600,00 é completamente diferente daquela da família que percebe R\$ 17.000,00, mais de dez vezes mais. Essa diferença está presente nas falas dos nossos entrevistados.

Se renda familiar é relevante para a compreensão da inserção socioeconômica dos jovens entrevistados, ela não é suficiente. Para melhor entender os percursos dos alunos entrevistados, frente às suas escolhas profissionais, é preciso buscar reconstruir as trajetórias sociais das quais eles são tributários: não apenas dos pais, mas também dos avós. Desse modo se pode buscar aquilatar o tipo e a quantidade de capital colocado à disposição, de uma geração para a outra.

²⁴ Para um aprofundamento desta discussão, ver o Capítulo 1 do *Atlas da Nova Estratificação Social no Brasil* (vol. 1) organizado por Guerra, Pochmann, Amorim e Silva, 2006.

Pois, como bem aponta Bourdieu (2002, p. 110), “os indivíduos não se movem no espaço social de modo aleatório”:

Para um dado volume de capital herdado corresponde uma faixa de trajetórias mais ou menos igualmente prováveis levando a posições mais ou menos equivalentes (esse é o *campo de possibilidades* objetivamente oferecidas a um dado agente), e a mudança de uma trajetória para outra com frequência depende de eventos coletivos — guerras, crises etc. — ou eventos individuais — encontros, negócios, benfeitores etc. — que são usualmente descritos como acidentes (afortunados ou não), embora eles mesmos dependam estatisticamente da posição e das disposições daqueles a quem eles acontecem (por exemplo, a habilidade de operar ‘conexões’ que capacita os detentores de alto capital social a preservar ou aumentar esse capital), quando eles não são deliberadamente planejados por instituições (clubes, reuniões de família, associações de ex-alunos etc.) ou pela intervenção ‘espontânea’ de indivíduos ou de grupos. (BOURDIEU, 2002, p. 110)²⁵

A compreensão da combinação da evolução de cada tipo de capital e do seu volume, ao longo da vida do indivíduo e do seu grupo de pertencimento, vai possibilitar a reconstrução das condições de produção do habitus — das disposições que forjam a compreensão do mundo e as práticas sociais distintivas, ao mesmo tempo em que são forjadas pelas estruturas sociais.

O estudo das trajetórias de vida vem ganhando força na sociologia e constituindo-se em importante forma de apreensão das relações entre educação, família e meio social. Iniciadas por meio de pesquisas estatísticas na década de 1960, chegam mais recentemente ao estudo das biografias — tanto daquelas trajetórias mais típicas, que constituem as maiorias estatísticas, como daquelas inesperadas, reveladas apenas nas franjas desses números (BERTAUX, 1979; NOGUEIRA, 1998 e 2004; BRANDÃO e LELLIS, 2003; LAHIRE, 2004 e 2004a; CAMARANO, 2006). Também na sociologia do trabalho, o estudo das trajetórias de vida com foco nas relações de trabalho tem estado presente, como nos estudos recentes de Liliana Rolfsen Segnini, Helena Hirata e Nadya Araújo Guimarães, que informam sobre a relação entre as transformações no mundo do trabalho e a vida dos trabalhadores. A análise das trajetórias dos entrevistados traz, pois, importantes elementos para a compreensão do modo como se configuram

²⁵ Tradução própria do trecho: “To a given volume of inherited capital there corresponds a band of more or less equally probable trajectories leading to a more or less equivalent positions (this is the field of possibles objectively offered to a given agent), and the shift from one trajectory to another often depends on collective events — wars, crises etc. — or individual events — encounters, affairs, benefactors etc. — which are usually described as (fortunate or unfortunate) accidents, although they themselves depend statistically on the position and disposition of those whom they befall (e.g., the skill in operating ‘connections’ which enables the holders of high social capital to preserve or increase this capital), when, that is, they are not deliberately contrived by institutions (clubs, family reunions, old-boys’ or alumni associations etc.) or by the ‘spontaneous’ intervention of individuals or groups.” (BOURDIEU, 2002, p. 110)

os processos de escolha envolvidos na escolarização de crianças e jovens, feitas pela família ou pelos próprios jovens.

2.1 Famílias da Escola 1: Ensino superior e alta renda

Pode-se dizer que a renda das famílias da Escola 1, inferidas²⁶ pela mensalidade da escola, de R\$ 1.095,00 em 2003, e por gastos mencionados nas entrevistas, tais como cursinho, atividades extra-escola, viagens e empregados, insere-as na classe média alta ou entre os ricos do país. Os gastos referentes às férias corroboram essa inferência: dos 12 entrevistados, 11 relataram que em uma das duas últimas férias realizaram viagens ao exterior — para Europa, Estados Unidos ou países da América do Sul, especialmente Argentina e Chile, muitas vezes para esquiar. Feriados e férias de verão, quando não estão fora do país, são passados em praias do litoral Norte, no Guarujá ou no Nordeste. Férias de inverno em Campos do Jordão, em casas próprias, dos avós ou de amigos.

Os pais dos jovens entrevistados na Escola 1 exercem as seguintes atividades profissionais: cinco administram seu próprio negócio, dois são consultores, um é analista de sistemas, um é diretor de publicidade, um é médico, um é administrador e outro é gestor de fundos de investimento. As mães, em sua maioria, também exercem atividades profissionais: uma é empresária, uma é administradora escolar, uma é professora de inglês, duas são médicas, uma é diretora de design gráfico em uma revista, uma é chefe do quadro técnico de um grande banco, uma é decoradora e outra é consultora ambiental. Duas desenvolvem atividades voluntárias e uma não trabalha. Quanto ao nível de escolaridade, com exceção de uma mãe, que possui apenas o Ensino Médio, todos os demais pais e mães têm curso superior, como mostra a Tabela 2 a seguir:

²⁶ Os dados de renda para este grupo são apenas inferidos, pois é muito difícil obtê-los via entrevista, mesmo porque poucos jovens deste grupo social têm informação suficiente e fidedigna da renda da família.

Tabela 2: Escolaridade dos pais dos jovens entrevistados na Escola 1

ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
Ensino Médio		1
Ensino Superior	9	11
Pós-Graduação	2	
Não sabe	1	
TOTAL	12	12

Na Escola 1, a história da imigração no Brasil se faz presente. Embora as informações não sejam completas, pois alguns entrevistados ignoravam a ocupação dos avós, temos que sete dos 12 entrevistados têm avós que vieram de outros países em busca de uma vida melhor, ou fugindo de guerras. Duas das famílias vieram do Japão, dois entrevistados têm avós poloneses, um tem avós sírios, outro tem avós húngaros, outra avó é alemã e outro ainda tem um avô espanhol. Destes, apenas um tinha nível superior — era formado em Química e foi ser professor universitário. Os demais montaram negócios. Mais uma vez vê-se uma trajetória típica dos imigrantes: começaram com pequenos negócios e, neste caso, conseguiram uma ascensão social que lhes permitiu levar seus filhos à universidade e construir um patrimônio no qual, em muitos casos, acaba trabalhando a geração seguinte. Como na família de Inês (Escola 1), ou de Priscila (Escola 1), cujo pai e avô materno vieram da Síria:

PRISCILA: Então, assim, todo mundo lá trabalha com..., tipo, a família do meu pai todo mundo trabalhava com ouro, com brilhante, essas coisas, então acho que é um negócio meio de família, não é igual a aqui, sabe, vai passando de família, pai pra filho, vai passando, então ele acabou trabalhando com..., ele trabalha com brilhantes e com jóias, ele compra jóias...

Hoje ela [a avó] trabalha, não trabalha, assim, que ela tem..., assim, o pai dela, meu bisavô, ele também era sírio e ele veio pra cá, tipo, ele começou trabalhando assim, entregando jornal, não sei, essas coisas, assim, bem, bem por baixo, assim. Aí com o tempo ele foi construindo, construindo e foi comprando terras, não sei o que lá... então ele, tipo, ele deixou de herança pra minha avó, assim... ele tinha uma tecelagem, eu não sei se é tecelagem, uma fábrica de sapato também, que era super conhecida, e deixou um monte de terra também. Tanto que minha avó, hoje, ela e mais os dois irmãos dela, eles administram essas terras, então são vários, vários, não sei quantos mil terrenos que tem, ela toma conta da fábrica assim. (Escola 1)

Ou ainda a trajetória da família de Kenzo (Escola 1), cujo avô veio do Japão após a guerra, trazendo o filho ainda pequeno, que aqui estudou Engenharia de Produção na Poli/USP, fez Pós-Graduação na FGV e hoje é proprietário de uma empresa de importação: *meu avô era vendedor de alguma coisa, minha avó, acho que costurava para fora.*

Entre aqueles que não eram estrangeiros, todos os avôs tinham curso superior: eram engenheiros (3), advogado, médicos (3), farmacêutico, professor e jornalista. Tadeu (Escola 1) conta da trajetória profissional do avô, uma carreira tipicamente inserida no modo de regulação fordista.

Entre as avós há donas-de-casa (6), mas também mulheres que se profissionalizaram ou também tinham negócios: professoras (4), comerciante de jóias, costureiras (2, imigrantes), administradora de bens, psicóloga.

São famílias, portanto, que há pelo menos duas gerações estão inseridas na classe economicamente mais privilegiada, com uma trajetória claramente ascendente.

A trajetória desses avós imigrantes estrangeiros é fundado em trabalho árduo, constante e disciplinado. Buscam levar seus filhos e netos a posições mais altas socialmente, valorizando especialmente a escolaridade. Há uma mobilização de diferentes práticas familiares para que haja um aumento de escolaridade das gerações futuras. Trata-se da transmissão de disposições que permitem à nova geração permanecer e obter sucesso na carreira escolar, dando continuidade ao projeto familiar que está na raiz da própria imigração. São disposições muitas vezes ligadas à disciplina, à ordem, ao autocontrole e à submissão à autoridade, exigências comuns à configuração familiar e à escolar, que permitem que o jovem possa e queira realizar o sonho familiar, como fica evidente na análise de diversos perfis de crianças que obtêm sucesso escolar, vindas dos meios populares, tal como analisado por Lahire (2004)²⁷. Em alguns casos, essa conquista de melhores posições sociais pela via da escolaridade não ocorre em apenas uma geração, muitas vezes é um projeto que passa de geração para geração.

Isso não quer dizer que não haja tropeços nesse percurso. Para alguns as transformações na economia e nas relações de trabalho implicaram mudanças ocupacionais ou mesmo geográficas. Como na família de Denise (Escola 1), que se mudou para São Paulo, vinda do Rio de Janeiro, onde ainda mora a família mais ampla:

DENISE: ...pra começar do zero, assim (...). A gente não veio, ele ia de ponte aérea, então foi uma coisa de largar tudo, começar do zero, o risco, assim, então no começo ele nem quis trazer a gente pra não arriscar (...). Assim, no começo a gente odiava, odiou, mas eu, minha mãe fala até hoje que acha que eu fui a mais forte assim da família, de pensar, 'não, vamos construir alguma coisa, não vamos ficar olhando

²⁷ Entre os perfis analisados por Lahire não há crianças filhas de famílias imigradas da Ásia, mas especialmente daquelas vindas do norte da África. No entanto, as estratégias e disposições familiares que permitem o improvável sucesso escolar de algumas crianças dos meios mais desfavorecidos podem ser encontradas nas famílias imigrantes do Japão, uma vez que fazem parte da própria cultura japonesa tradicional.

pra trás e ficar sempre presa ao passado, vamos tentar fazer o melhor disso (...)' . Mas até hoje, assim, lá em casa é mó..., meio assim, aí, sabe, minha avó está lá, minha bisa, que a gente podia estar passando momentos, assim, né? (Escola 1)

As mudanças econômicas das últimas décadas não acarretam necessariamente uma situação de risco que produza uma mobilidade descendente, ou aqueles efeitos apontados por Sennett (1999) quando trata das implicações pessoais da reestruturação produtiva. Não sem custos para a vida emocional e a organização familiar, a nova ordem oferece trajetórias que se afastam da carreira tradicional de trabalho em poucas instituições e de permanência no interior de um mesmo campo de conhecimento. São trajetórias que se colocam eventualmente como veículos de manutenção de uma posição social ou mesmo de ascensão. É o que transparece quando Roberto (Escola 1) fala da trajetória do pai, que se formou em História e hoje é consultor ligado a informática e administração:

ROBERTO: A [XXX], que é uma empresa americana, vende software pra empresas brasileiras, e daí ele ensina como usar o software e ajuda a organizar também empresas. Agora eles estão trabalhando numa empresa no Sul, analisando umas paradas que eles têm que fazer duas vezes por ano que... quando, a cada ano que eles tão parados eles perdem uma grande quantidade de dinheiro, então ele ajuda a resolver isso e tal.

(...) É que ele começou numa empresa estatal que chama Fundap e daí nessa empresa ele começou a trabalhar já, começou a ir pro lado da administração e tal, trabalhou em alguns países na África e tal. Daí quando ele saiu de lá ele continuou nessa área, só que aí com empresa particular. (Escola 1)

As formas utilizadas pelas pessoas e grupos familiares para uma mobilidade ascendente ou para a manutenção de uma posição elevada podem ter mudado, o que não mudou foi que elas continuam para poucos. Neste universo, a contribuição do sistema escolar para a reprodução da distribuição de capital cultural e a manutenção do espaço social tem papel fundamental, o que foi amplamente discutido por Bourdieu ao longo de toda sua obra.

Retomemos a questão da transmissão do capital cultural para a análise das trajetórias familiares dos jovens entrevistados da Escola 1. Para Bourdieu (1998, p. 42), “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”. Num primeiro olhar sobre nossos entrevistados, percebemos que temos um grupo grande que poderíamos tratar como aquele em que as famílias têm um capital cultural significativo que pode ser transmitido às novas gerações. Essas famílias têm um capital cultural representado, no mínimo, ainda que de forma indireta, pelos diplomas universitários que possuem. Mais do que isso, o nível cultural elevado, já é

revelado na geração dos avós desses jovens, o que leva, na visão de Bourdieu, a uma diferenciação ainda maior:

Assim, em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar. A nobreza cultural também tem seus graus de descendência. (BOURDIEU, 1998e, p. 43)

Se é verdade que o capital cultural é transmitido de geração em geração, essa transmissão não é automática. A transmissão da herança cultural exige do herdeiro um trabalho, como ensina Bourdieu:

A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está *ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação*. A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se *por procuração*). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. (1998, p. 74)

A aquisição do capital cultural depende também de uma configuração familiar que favoreça a sua transmissão: é preciso que haja condições de transmissão por um adulto que se disponha a fazê-la, em termos afetivos e de tempo – adulto este que pode não coincidir com uma figura parental. A pesquisa de Lahire (2004a, p. 338) mostra que nem sempre é possível construir dispositivos familiares que permitam a construção “de seus conhecimentos ou algumas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática”. A construção (Lahire prefere esta noção à de “transmissão”, pelo tanto de reprodução e unilateralidade presente nesta última) do capital cultural depende, pois, das “configurações familiares de conjunto” e do trabalho de apropriação realizado pelo indivíduo, como para Bourdieu.

Essa transmissão de capital cultural e a aceitação da forma como é transmitido pode ser exemplificado pelo depoimento de Inês (Escola 1) quando ela fala do seu gosto pelas viagens. Conta que a família sempre gostou muito de viajar e que sua *vida é viajar*. Nomeia dezessete países que conhece e fez dois intercâmbios: um para a Nova Zelândia e outro para a Inglaterra, além de um *summer camp* na Califórnia. Viaja com os pais ou sozinha, mas é com o avô paterno

que teve uma vivência com a qual fica mais clara essa transmissão e essa incorporação de um capital cultural entre as gerações:

INÊS: Meu avô por parte de pai ama viajar... só que é irado! Quando ele resolve que ele quer viajar com a gente, daí..., é o que há, porque ele é muito fresco, nossa, é um chato, é, ele é meio chato, mas quando ele viaja é irado, porque tipo... porque, quando eu fui pra Polônia com ele foi animal, porque ele fala polonês, né, e ele foi mostrar onde ele nasceu, onde era a casa dele, e daí, era irado, assim, tal, ele sabia falar a língua do lugar. (Escola 1)

A vivência de Inês fora do Brasil, os pais que trabalham o dia todo e os cuidados que a família tem em relação à sua segurança fazem com que Inês se desloque melhor em Londres ou Paris do que em São Paulo:

INÊS: Meu pai trabalha em Diadema, então ele passa o dia inteiro lá, então..., porque a fábrica é lá, então, a gente sempre teve motorista, daí... Tipo eu gosto de motorista, é mó prático, sabe, não tem que fazer nada, mas eu sou completamente perdida e me irrita muito, sabe. Quando eu fui viajar foi ótimo, porque eu conheço Londres muito melhor do São Paulo, Paris eu pegava um mapa e vamos que vamos, e aqui não, eu me sinto completamente perdida. (Escola 1)

Também o gosto pela leitura é fomentado pelas relações familiares. Tem uma tia-avó que é professora de Literatura em Paris e que por diversas vezes indicou livros para que ela lesse, o que faz com prazer. O caso de Inês é paradigmático naquilo que Bourdieu ressalta sobre as condições de transmissão da herança cultural:

Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente a cultura (no sentido objetivo), mas um certo estilo de relação com a cultura que provém precisamente do modo de aquisição dessa cultura. A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura (e a modalidade de todas as suas experiências culturais) é, portanto, mais ou menos “fácil”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “árdua”, “dramática”, “tensa”, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura; a aprendizagem osmótica na família favorecendo uma experiência de “familiaridade” (...), que a aprendizagem escolar não poderia jamais fornecer completamente. (BOURDIEU, 1998e, p. 55)

É preciso, pois, que as condições de transmissão/construção estejam dadas e que o herdeiro *aceite* a herança, que realize esse trabalho de incorporação, o que não ocorre sem contradições e sofrimentos, como mostra Bourdieu no mais psicanalítico de seus textos — *As contradições da herança* (1998c, p. 229-237).

Pais e avós agem para que a transmissão do capital cultural da família seja cuidadosamente desenvolvida, o que é revelado por meio de diversas práticas comuns a todos os entrevistados. As atividades extra-escolares são uma delas. Elas fazem parte do dia-a-dia desses

jovens: eles relatam que desde pequenos freqüentaram cursos ou tiveram professores particulares dos mais diversos campos da cultura. Todos os entrevistados cursaram escolas de inglês desde cedo, alguns desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Eles estudaram música, tanto clássica quanto popular e aprenderam a tocar instrumentos (Artur, Carla, Denise, Gabriel, Irina, Inês, Kenzo, Roberto, Sofia e Tadeu). Fizeram dança, do balé clássico à dança do ventre (Carla, Denise, Irina, Inês, Priscila, Sofia), participaram de grupos de bandeirantes, escoteiros e grupos correlatos (Carla, Denise, Hélio), praticaram esportes — em geral mais de um — que vão do futebol e vôlei à equitação, esgrima e artes marciais ou mesmo ginástica (Artur, Carla, Gabriel, Hélio, Inês, Kenzo, Priscila e Tadeu), participaram de grupos de teatro (Irina e Roberto), de circo (Roberto) e de cursos de artes plásticas (Inês) e de ioga (Inês). Alguns fizeram cursos de uma segunda língua estrangeira, como Hélio e Kenzo, que estudaram japonês, e Sofia, que estudou francês fora da escola. Hélio também fez aulas pelo método Kumon, de Português e de Matemática. Kenzo fez cursos de escrita japonesa, tendo ganhado inclusive um concurso.

As atividades extracurriculares fazem parte de uma prática recorrente das classes médias e mais abastadas, nas últimas décadas, com vistas a cultivar na criança e no jovem talentos e habilidades que despertem o interesse pela cultura e que possam ser úteis e distintivos no competitivo mercado de trabalho que eles terão de enfrentar. Por meio de uma pesada agenda de atividades, busca-se desenvolver não apenas o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras, mas também competências valorizadas no mundo do trabalho: as capacidades de trabalhar em equipe, de liderança e perseverança, freqüentemente associadas aos esportes, mas também à dança e à música. É o que Laureau (2003), em um estudo observando famílias de classes média, operária e pobre, nos Estados Unidos, chamou de práticas de “cultivo organizado” (*concerted cultivation*). Ela mostra como as classes médias fazem um “esforço deliberado e sustentado para estimular o desenvolvimento das crianças e para cultivar suas habilidades cognitivas e sociais²⁸” (LAUREAU, 2003, p. 238). Uma das estratégias utilizadas no processo é esse tipo de atividades extracurriculares. A outra é a prática de longas conversas, explicações e argumentações que aumentam a capacidade dessas crianças de interagir com adultos, expressando e reivindicando o atendimento de suas necessidades. Já as famílias de renda mais baixa (operários e pobres) vêem o desenvolvimento das suas crianças como um desdobramento espontâneo, uma vez que sejam

²⁸ Tradução própria do trecho: “They made a deliberate and sustained effort to stimulate children’s development and to cultivate their cognitive and social skills.” (LAUREAU, 2003, p. 238)

atendidas nas suas necessidades básicas de alimentação, moradia etc. Uma lógica chamada pela autora de “realização do crescimento natural” (*accomplishment of natural growth*). Esses pais colocam todos os seus esforços — que não são poucos — em conseguir prover os elementos básicos de sobrevivência às suas crianças e organizam a vida de modo que as crianças possam brincar livremente perto de casa com vizinhos e parentes. Pelo custo e dificuldade de acesso, essas crianças não desfrutam de atividades extracurriculares. Nessas famílias a separação entre adultos e crianças é maior, há pouca negociação com elas e as instruções são mais diretivas, o que levaria a uma menor capacidade de argumentação e posicionamento frente aos adultos e às instituições.

Essa estratégia de “cultivo organizado” está tão disseminado que avança sobre as fronteiras nacionais. Nos Estados Unidos já há toda uma literatura que aponta os exageros de tais práticas e as conseqüências danosas que elas podem ter para as crianças. Até mesmo na China, recém-ingressada na lógica capitalista de mercado, as classes médias afluentes estão fazendo uso dessa prática, “para cimentar o lugar de suas crianças na elite emergente” de uma sociedade crescentemente competitiva, como reportou o jornal *The New York Times* em sua edição de 22/09/2006: elas praticam golfe, música, pólo e equitação, além de terem aulas de etiqueta, uma vez que, por virem de famílias que enriqueceram rápida e recentemente, não dominam as atitudes e modos de ser correspondentes às classes tradicionalmente mais abastadas. Até um MBA “júnior” está sendo oferecido a crianças de 4 e 5 anos: um programa que enfatiza o aprendizado científico, a resolução de problemas e a capacidade de ser assertivo.

Trata-se de ativamente transmitir aos jovens um capital cultural que a família já tenha ou, em muitos casos, de incrementar esse capital, convertendo capital econômico em capital cultural, uma vez que essas práticas só são possíveis para aqueles que tenham condições econômicas para tanto, pois cada uma dessas atividades demanda não apenas o custo do curso/aula em si, mas gastos com material, equipamento, roupas e locomoção que tornam essas atividades proibitivas para boa parte da população.

As viagens ao exterior e os intercâmbios são outra prática encontrada no grupo da Escola 1 para garantir um domínio mais perfeito de uma língua estrangeira e aumentar as chances desses jovens no mercado de trabalho. Cinco destes jovens já fizeram intercâmbio no exterior (um deles mais de uma vez), especialmente para a Inglaterra (4), mas também para o Canadá (1) e Nova Zelândia (1). Também na China essa é uma prática comum, como cita a referida reportagem.

Conhecedores da crescente competitividade no mercado de trabalho, do risco constante de exclusão, mesmo para aqueles que estão no topo da pirâmide de renda, esses pais buscam, pelos meios mais variados, aumentar as chances de seus filhos na corrida pelos postos de trabalho mais rentáveis. Para isso procuram transmitir as ferramentas que dominam — seu capital cultural adquirido muitas vezes em mais de uma geração — e proporcionar as oportunidades para que os jovens adquiram aquelas que sejam ainda mais distintivas. Trata-se de um processo de racionalização crescente, uma busca de controle das variáveis que possam afetar no futuro as oportunidades profissionais desses jovens, um cálculo que busca evitar as possibilidades de fracasso de forma metódica, no interior de uma sociedade cada vez mais sujeita a riscos de toda espécie.

Evidentemente, a escolha da própria escola é parte dessa estratégia de construção de uma distinção em relação aos outros segmentos sociais. A possibilidade de ascensão social via aumento da escolaridade não é nova na história do Ocidente. Ela esteve simbolicamente presente desde que a escola passou a ser organizada, de forma aproximada como a conhecemos, no Século XVII. Texto de 1602, citado por Ariès, já ilustra essa visão:

‘Os pais que se preocupam com a educação de suas crianças merecem mais respeito do que aqueles que se contentam em pô-las no mundo. Eles lhe dão não apenas a vida, mas uma vida boa e santa. Por esse motivo, esses pais têm razão em enviar seus filhos, desde a mais tenra idade, ao mercado da verdadeira sabedoria’, ou seja, ao colégio, ‘onde eles se tornarão os artífices de sua própria fortuna, os ornamentos da pátria, da família e dos amigos.’ (ARIÈS, 1986, p. 277)

Analisando as trajetórias escolares dos entrevistados da Escola 1, observa-se que todos cursaram o Ensino Fundamental e o Médio em escolas particulares, consideradas de alto padrão em São Paulo, conforme mostra o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2: Trajetórias escolares dos alunos da Escola 1

	ENSINO FUNDAMENTAL									E. MÉDIO		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		1ª	2ª	3ª
Artur												
Carla												
Denise												
Gabriel												
Hélio												
Irina												
Inês												
Kenzo												
Priscila												
Roberto												
Sofia												
Tadeu												

Legenda:

Escola 1	
Escola A privada	
Escola B privada	
Escola C privada	
Escola D privada (Rio de Janeiro)	
Escola E privada	
Escola F privada	
Escola G privada	

Um terço (4) dos 12 entrevistados cursaram praticamente todo o Ensino Fundamental e Médio na Escola 1. Cinco deles cursaram o Ensino Fundamental em outras escolas privadas, consideradas de alta qualidade no que tange à transmissão dos conteúdos e formação de seus alunos, e mudaram para a Escola 1 para fazer o Ensino Médio. Apenas Gabriel (Escola 1) e Denise (Escola 1) freqüentaram mais de duas escolas nos seus 11 anos de escolarização, sendo que Denise (Escola 1) mudou do Rio para São Paulo, o que provocou a primeira mudança de escola. Praticamente 75% dos entrevistados cursaram o Ensino Fundamental na mesma escola. Como se pode notar, as trajetórias de escolaridade deste grupo são compostas de relativamente poucas mudanças e dão-se no interior de um pequeno universo de escolas privadas, que cobram mensalidades altas. Evidencia-se aqui a estratégia das famílias em garantir aos seus filhos uma

educação considerada de qualidade. As opções aqui presentes indicam que este grupo apresenta semelhanças muito intensas com aquele nomeado de “privileged/skilled choosers”²⁹ nos estudos dos ingleses Gewirt, Ball, Bowe (1995), ou seja, escolhem não apenas uma boa escola no aspecto acadêmico, mas uma escola que se ajuste às características da criança. Neste caso, escolas que têm como proposta, como as escolas A e B, a construção do conhecimento pela criança respeitando suas individualidades e ritmos. São famílias, como já foi dito, de classe média alta, formada principalmente por profissionais liberais, administradores e empresários, que têm não apenas o capital econômico necessário para realizar tais escolhas, mas o capital cultural para fazer opções entre as apresentadas pelo mercado dos estabelecimento de ensino e adequar estas escolhas às características dos seus filhos. Estas opções são também orientadas pela idade da criança. Se nos anos iniciais de escolarização é possível buscar uma formação mais propícia para o desenvolvimento das diversas potencialidades do estudante, mas menos voltada para a aquisição de conteúdos acadêmicos, no Ensino Médio, com a proximidade do vestibular para entrada na universidade, a opção se modifica. Vai-se então buscar uma escola mais focada no desenvolvimento acadêmico e que traga resultados melhores de ingresso em universidades públicas e privadas consideradas de qualidade, como a Escola 1, aqui pesquisada. A mudança de escola faz, nesse momento, parte de uma estratégia dessas famílias com vistas à formação de nível superior, tendência essa também mostrada pelo estudo de Héran (*apud* NOGUEIRA, 1998, p. 49).

As palavras dos entrevistados que ingressaram na Escola 1 para cursar o Ensino Médio revelam como vivenciaram essa transição. Mudam a forma de estudar, as exigências acadêmicas, os colegas. Novas dificuldades se apresentam:

SOFIA: (...) E vim pra cá, não gostei, porque no começo eu não gostava das pessoas, não gostava do ambiente, achava que era muito (...) eu não queria toda essa informação que eles estavam me dando. (Escola 1)

INÊS: Então... assim, [na outra escola] eu ia muito bem, muito bem mesmo, tipo... mas eu não sei estudar, porque [lá] eu não precisava estudar.(...) eu acho tudo muito frio, sabe, coisa, é tudo, meu, assim, lá é desse tamanho, daí você conhece todo mundo... Eu achava bem melhor, mas aqui é meio, sei lá, é meio largado, mas tudo bem. (...) É, eu acho muito focado [no vestibular], está ficando cada vez pior, sabe? E as aulas são muito chatas, sabe, não tem muita dinâmica, assim, não flui direito. (...) Por exemplo, Química, parece que eles querem assustar a gente e fazem umas provas tipo cabeludas, sabe, eu fui mostrar a minha prova de Química para a professora que dá aula particular, que eu tenho aula

²⁹ Ver mais sobre esses autores no Capítulo IV.

particular, daí ela virou e falou, meu, isso é absurdo, eu nunca vi nenhuma escola pedir. (...) Eu não sei, eu tenho umas críticas assim (...) mas pelo menos tem bastante preocupação com formação, sabe? (Escola 1)

Alguns percebem esse momento de transição como oportunidade para mudar, de sair de um ambiente por demais conhecido e o fazem sem dificuldade:

ROBERTO: (...) no colegial eu preferi aqui, era outro nível, gostei mais do esquema daqui.

C: Por que você gostou mais do esquema daqui?

ROBERTO: Não sei, acho que eu estava cansado um pouco de lá, eu estava [na outra escola] desde que eu era pequenininho e tal... e sei lá, foi bom variar mudar, muda as coisas, tal.

Essa mudança de escola, na passagem do Ensino Fundamental para o Médio, não se dá apenas por vontade da família, mas, como mostram os estudos de Ballion (*apud* NOGUEIRA, 198), há uma harmonia entre os desejos dos pais e dos jovens. Nas palavras de Priscila (Escola 1):

PRISCILA: Eu estudei [na outra escola] desde o maternal até a oitava série, nossa, eu estava muito cansada de estar lá, das pessoas... (...) eu adorei, adorava lá, mas é que as pessoas, sabe, assim, é uma cabeça muito diferente, como é uma escola menor, assim, todo mundo... então, assim, pra ir pra escola é um desfile de moda, então você tem que estar com a calça não sei de que marca, com a blusa..., sabe, é muito..., sei lá, um mundo meio fútil, não sei, é uma coisa meio diferente. Eu tava meio cansada dessas pessoas, então eu falei: Ai mãe eu quero mudar de escola de qualquer jeito, cheguei na oitava série e falei: eu quero mudar, nem que seja pra uma escola pública, eu vou mudar, cheguei a esse ponto. Ai eu falei, ah... eu estudei, tudo, aí eu prestei [Escola 1], prestei Santo Américo...(Escola 1)

A passagem, no entanto, não se deu sem conflitos. Há ganhos, mas há custos também:

PRISCILA: Eu era mais envergonhada, sabe, era mais na minha, assim, eu não tinha essa iniciativa de..., porque, assim, eu entrei aqui na [Escola 1] e eu fui obrigada a falar com as pessoas porque, imagina, eu entrei e estava sozinha, não conhecia ninguém, só o pessoal do [da outra escola] que tinha vindo comigo, mas ninguém era muito meu amigo, assim, eu conhecia, conversava, mas não era amigo. Então no começo, não sei, no começo, nos primeiros meses da [Escola 1] eu falei, nossa, quero ir embora, sabe, nossa, que horror! Eu chorava, eu falava, aí, eu não quero ficar aqui, escola horrorosa. Mas aí depois passou uns três meses, sabe, aí eu fui fazendo amizade, conhecendo melhor as pessoas e... Nossa, eu mudei muito, assim, estou muito mais extrovertida, eu sou envergonhada ainda, mas eu melhorei bastante, não sei, fiz muito mais amizades de, tipo, meninos e meninas, sabe? (Escola 1)

Se os pais desse grupo podem ser considerados como pertencentes àquele que domina o sentido do mercado dos estabelecimentos de ensino e consegue estabelecer estratégias para que seus filhos adquiram o capital cultural que lhes garanta, ou mantenha, a posição da família no espaço social, percebe-se que também os jovens dessa idade já estão adquirindo, ao interferir ativamente na escolha da escola na qual cursariam o Ensino Médio, essa capacidade de entender

o campo das instituições de ensino e são capazes de fazer escolhas conscientes no interior de predisposições desenvolvidas no meio social a que pertencem.

Considerando a idade dos entrevistados na Escola 1 temos a seguinte distribuição, que indica que todos estavam em idade regular com o final do Ensino Médio:

Tabela 3: Número de jovens entrevistados da Escola 1, por idade

Idade	Nº de entrevistados
16	1
17	7
18	4

Podemos comparar este grupo com aquele pesquisado por Nogueira (2002 e 2004) no estudo sobre as trajetórias escolares de jovens oriundos de famílias em que o pai e/ou a mãe exerciam funções empresariais. Se na presente amostra não há nenhum caso de reprovação ao longo da vida escolar, no grupo estudado em Minas Gerais pouco mais da metade dos jovens sofreram alguma reprovação. Lá também menos da metade dos entrevistados ingressou na universidade aos 17 ou 18 anos. Aqui todos ingressaram com esta idade. Os jovens do estudo de Nogueira ingressaram em instituições de ensino superior com vestibulares apontados como menos exigentes pela autora. Já os jovens da Escola 1 ingressaram em sua maioria (7, ou 58%) em instituições com vestibulares muito competitivos, como USP, UNICAMP e FGV. Esses resultados indicam que, embora pertencentes a uma classe social privilegiada, as estratégias das famílias para manutenção de sua posição no espaço social podem ser bastante diversas, conforme o campo de atividade dos pais. Mais uma evidência daquilo sobre o qual já concordam diferentes pesquisadores: “os critérios utilizados no ato de escolha variam significativamente de natureza quando se passa de um meio social a outro, ou até mesmo de uma família a outra no interior de uma mesma condição social” (NOGUEIRA, 1998, p. 43).

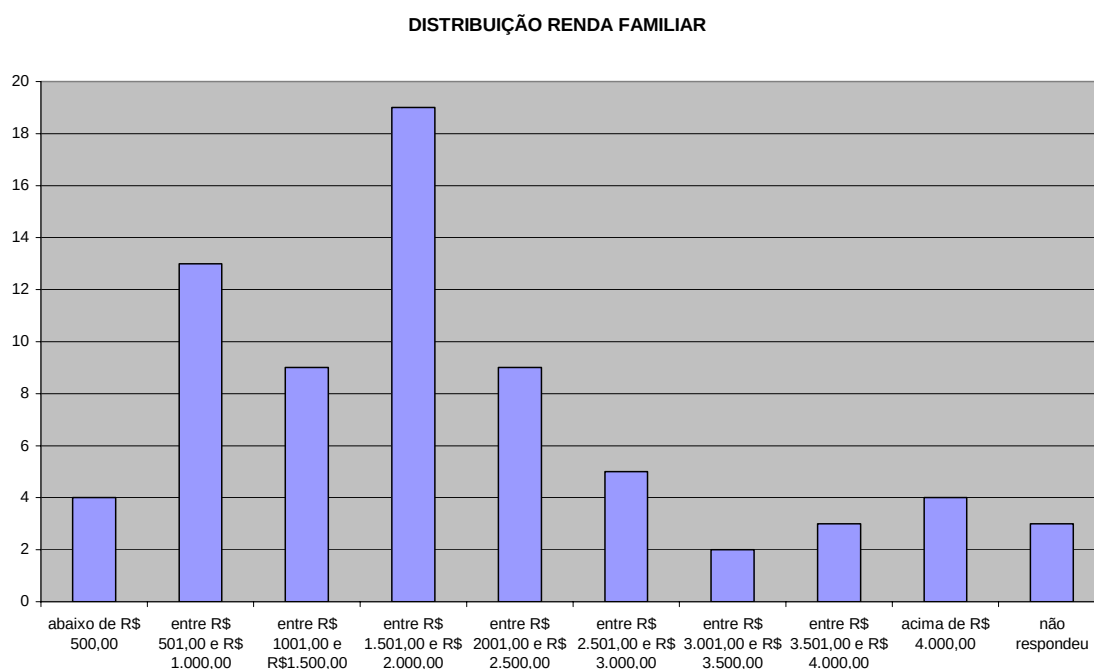
No caso da Escola 1, podemos dizer que, se há um esforço consciente dos pais para que a transmissão do capital cultural ocorra, para que ele se transforme no futuro em um elemento de distinção no momento da busca de posições rentáveis no mercado de trabalho, há, por outro lado, uma correspondência desse esforço por parte dos jovens, seja submetendo-se à dura agenda das atividades extracurriculares, seja tendo um desempenho escolar pelo menos suficiente para

manter-se sem reprovações em escolas consideradas de alto desempenho acadêmico. Aqui, é o caso de assinalar que os herdeiros aceitam herdar.

2.2 Famílias da Escola 2: Ensino médio e renda média

Uma vez concluídas as entrevistas com os alunos da Escola 2 ficou claro que essa escola atende um público bem menos homogêneo em termos socioeconômicos do que a Escola 1. Por essa razão foi aplicado um questionário (Apêndice 1) a 71 dos 156 alunos da 3ª série do Ensino Médio. Como o ano letivo já estava terminando, não eram todos os alunos que estavam presentes. Segundo dados³⁰ obtidos com esse questionário, pelo menos 63,4% das famílias dos alunos que responderam inserem-se na renda familiar que caracteriza a classe média, segundo Guerra, Pochmann, Amorim e Silva (2006), como mostra o Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 3: Distribuição da renda familiar declarada pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola 2 que responderam ao questionário



FONTE: Questionário / Elaboração própria

Considerando os 21 jovens entrevistados, verifica-se que a maior parte dos pais e mães desse grupo exerce ocupações de renda média, de acordo com o referencial que tomamos para

³⁰ Também neste caso, a fidedignidade dos dados não é assegurada, pois é obtida por via indireta.

essa análise. As ocupações dos pais estão assim distribuídas: cinco proprietários de pequenos comércios (vidros e molduras, banca de jornais, clínica estética), um consultor de informática, um editor de livros, dois gerentes, um técnico dos Correios, um projetista, um vendedor, dois técnicos de contabilidade, um soldador e um motorista particular. Um dos pais, já falecido, era arquiteto. Além deste grupo observam-se ainda as seguintes atividades profissionais dos pais: um motorista de locação, um inspetor de alunos, um auxiliar administrativo e um que faz bicos. Três das mães não trabalhavam à época das entrevistas, as demais exerciam as seguintes atividades, também típicas de classe média: duas trabalham com o marido no negócio da família, uma era comerciante, uma secretária, uma vendedora, uma fotógrafa, uma assistente financeira, duas bancárias, uma arquiteta, quatro funcionárias públicas da saúde ou da educação, uma corretora de imóveis. Das duas outras, de menor renda, uma faz doces para vender e outra é ambulante. Outra, ainda, é falecida.

A atuação profissional de alguns revela o impacto das novas relações de trabalho, que obrigaram esta geração a buscar novas formas de sustento e mudanças no seu campo de atuação profissional: o pai de Breno (Escola 2), graduado em Educação Física, hoje é motorista de locação; o pai de Décio (Escola 2), engenheiro elétrico, trabalhava com controle de qualidade e hoje trabalha como autônomo nas áreas de informática e rede de computadores; o pai de Diogo (Escola 2), técnico em mecânica, agora tem uma loja de molduras.

Clara (Escola 2) mudou do Butantã, de um condomínio com piscina, para Pirituba, depois que o pai ficou desempregado:

CLARA: Ele trabalhava na prefeitura, aí ele ficou desempregado e agora ele está como autônomo, vidraceiro, arrumou uma vidraçaria. (...) ele viu que a gente não ia conseguir continuar pagando o condomínio, sendo que a gente podia estar morando lá onde a gente mora agora sem pagar condomínio, sem pagar aluguel, que é nosso, né, e alugar o condomínio, então viria um dinheirinho a mais e não pagaria nada, né. Aí foi ruim, eu não queria sair de lá, eu nasci aqui no Butantã, perto de tudo, lugar bom, né, pra ir lá pra Pirituba, mas aí teve que ir, né, aí agora eu já acostumei, eu nem fico em casa quase. (Escola 2)

Também nas palavras de Fernanda (Escola 2) aparecem a dificuldade financeira devida ao desemprego do pai e a busca por novas alternativas de trabalho, sempre mais precárias³¹:

³¹ Utilizamos aqui o termo *precário* no sentido que lhe dá Castel (1998, p. 513-537), da “diversidade e descontinuidade das formas de emprego” que surgem em substituição às relações predominantemente salariais que constituem as relações de trabalho até os anos 70/80 do século passado.

FERNANDA: Ele [pai] era bem economicamente, tanto que eu estudava em escola particular e não tinha problemas, assim, aí como ele foi demitido, por causa dessas reestruturações, assim, ele teve que arranjar um emprego que era totalmente diferente do que ele fazia e que pagava muito menos, então ele está tentando se adaptar a essa situação e também está estressado. (Escola 2).

Entre os entrevistados estão também filhos de famílias fora do grupo caracterizado como de “classe média”. É o caso de Rafael (Escola 2): o pai já foi vidraceiro, hoje trabalha na construção civil, fazendo vigas, e a mãe vende bolos e café na estação Jabaquara do Metrô. Casada pela segunda vez, o padrasto vende sorvetes. Nenhum deles cursou mais do que a 4ª série do Ensino Fundamental.

As férias dos jovens da Escola 2 são bem diferentes daquelas dos jovens da Escola 1. Quatro dos 21 entrevistados relataram que trabalharam nas últimas férias. Nenhum aludiu a viagens ao exterior. As viagens, mencionadas em 13 entrevistas, são para casas de parentes no interior ou em estados vizinhos ou ainda para casas de veraneio de algum parente ou amigo. Apenas um jovem referiu-se à casa na praia que a família possui, além de ter também uma no interior. Seis entrevistados contaram que ficaram em casa, curtindo a família ou os amigos, ou mesmo indo passar uns dias na casa de parentes ou amigos que residem também em São Paulo.

A escolaridade dos pais dos 21 entrevistados, está representada na Tabela 4, a seguir:

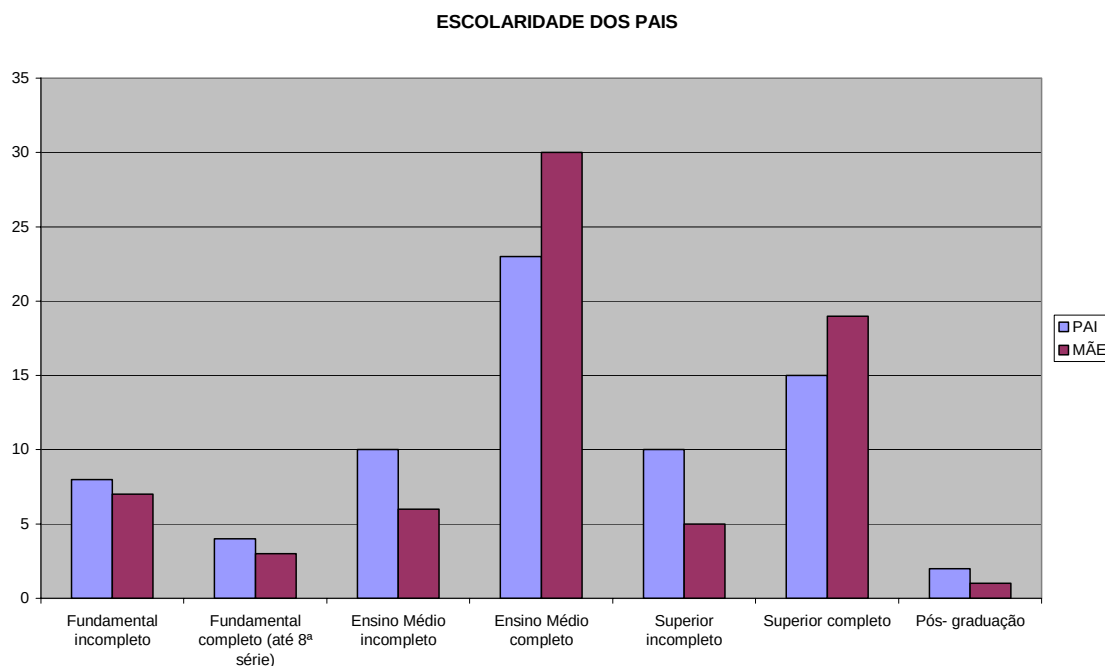
Tabela 4: Escolaridade dos pais dos jovens entrevistados na Escola 2

ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
Ensino Fundamental	2	3
Ensino Médio	8	11
Ensino Médio incompleto	1	-
Ensino Superior	6	3
Ensino Superior incompleto	2	2
Não sabe	2	2
TOTAL	21	21

FONTE: Questionário Elaboração própria

A escolaridade dos pais da amostra que respondeu ao questionário pode ser verificada no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Escolaridade dos pais dos alunos da Escola 2 que responderam ao questionário



FONTE: Questionário Elaboração própria

No grupo de entrevistados, portanto, o número de pais com ensino superior é maior do que o de mães com esse nível de ensino. Já no grupo que respondeu ao questionário, ocorre o oposto. Neste grupo, a escolaridade das mães é visivelmente superior a dos pais, o que vai ao encontro dos dados levantados pelo INEP. No entanto, a maior parte dos pais e mães da Escola 2 tem apenas o Ensino Médio completo.

Comparando os dados de Guerra, Pochmann, Amorim e Silva (2006, p. 84) (colunas *classe média e população*) com o grau de escolaridade mencionado nas entrevistas e questionários aplicados às nossas amostras das duas escolas, temos a Tabela 5, a seguir:

Tabela 5: Comparação da escolaridade dos pais dos entrevistados, dos respondentes ao questionário, dos chefes de famílias de classe média e da população em geral (em porcentagem)

Curso mais elevado que freqüentou concluindo pelo menos uma série	Classe média	População	Pais e mães entrevistados Escola 1	Pais e mães entrevistados Escola 2	Pais e mães questionário Escola 2
Alfabetização de adultos	0,1	0,2	-	-	-
Ensino fundamental	56,2	72,3	-	11,9	15,5
Ensino médio	25,1	17,9	4,0	47,6	48,6
Ensino superior e pós-graduação	18,5	9,5	92,0	30,9	34,5
Não souberam informar			4,0	9,6	1,4
TOTAL	100	100	100	100	100

FONTE: Questionário / entrevistas / Guerra, Pochmann, Amorim e Silva, 2006, p. 84 / Elaboração própria

A tabela mostra que tanto os pais e mães dos alunos da Escola 1 como da Escola 2 têm escolaridade superior à média encontrada para a classe média brasileira como um todo e da população em geral. Também é maior do que a escolaridade de pais e mães em pesquisa realizada por Franco e Novaes (2001, p. 175) em 10 escolas públicas tradicionais de Ensino Médio, localizadas na região central da Grande São Paulo. Naquela amostra, os pais que haviam concluído o Ensino Médio eram 15% da amostra e as mães, 16%.

Entre os entrevistados da Escola 1, a proporção de pais com escolaridade de nível superior é três vezes aquela encontrada entre os pais dos entrevistados da Escola 2. Estes dados mostram, no entanto, que, se em termos de renda boa parte dos entrevistados da Escola 2 está inserida na classe média (mas não todos), em termos de escolaridade a inserção é total.

A recuperação da atividade profissional dos avós do grupo da Escola 2 conta um pouco da história destas famílias. Embora nem todos os entrevistados soubessem responder o que faziam os avós e qual o seu grau de escolaridade, os alunos da Escola 2 relatam que seus avôs atuaram como corretor de imóveis, criador de porcos, frentista em postos de gasolina, feirante, operário, pedreiro, motorista, barbeiro, cabeleireiro, funcionário público ou ainda proprietário de pequenos

negócios, como empresa de instalações elétricas, ótica, bar, imobiliária e joalheria. Nos relatos individuais, percebe-se que há certa ascensão social entre as gerações, pelo menos no que se refere ao nível educacional e ocupacional. Como o caso de Cássio (Escola 2), que tinha um avô frentista de posto de gasolina e cujo pai é proprietário de uma banca de jornais; de Diogo (Escola 2), cujo avô era operário, o pai fez o curso técnico em mecânica e hoje é proprietário de uma loja de molduras; de David (Escola 2), que tinha um avô representante de vendas dos móveis Lafer e o pai fez Psicologia, Ciências Sociais e Grego e hoje é editor de uma revista especializada e de uma editora de livros. Ou ainda de Fernanda (Escola 2), cujo avô paterno era pedreiro e o pai cursou Administração (embora não tenha concluído). Seu avô materno era motorista de uma fábrica, sua avó, operária e a mãe começou a cursar Administração, abandonou e agora está fazendo Pedagogia. Também Laís (Escola 2) vem de uma família em que houve um incremento da escolaridade entre as gerações: seu pai e sua mãe são arquitetos. O pai faleceu há oito anos e Laís (Escola 2) não sabe a profissão dos avós paternos, mas a mãe é filha de pais comerciantes, proprietários de óticas. Já o pai de Osvaldo (Escola 2), filho de empregada doméstica e costureira, cursou o Técnico em Contabilidade e é contador de uma empresa de seguros. A avó materna de Tânia (Escola 2) cursou apenas até a 4ª série e sua mãe, o Ensino Médio, sendo hoje professora em uma EMEI. O avô de Thomas (Escola 2) era cabeleireiro, já seu pai fez o curso técnico de Contabilidade e iniciou o superior na mesma área, mas abandonou.

Os entrevistados da Escola 2 são, portanto, em sua maioria, filhos e netos de gerações que ascenderam socialmente, ingressando na classe média, e que tiveram uma elevação do nível educacional (Fundamental para o Médio) em relação à geração anterior. Seus pais valorizam a educação, especialmente a educação superior, como forma de uma inserção social em níveis superiores de renda. Diogo (Escola 2) traduz este pensamento:

DIOGO: Meu pai cobra...ele fala pra mim não cair no mesmo erro que ele caiu de querer casar, trabalhar antes da hora, ele acha que tem que seguir o meu rumo. (...) O rumo certo, fazer faculdade, fazer tudo direito. Ele fala, você não tem que se privar da diversão, do que você tem que aproveitar, você vai aproveitar, mas sem largar mão dos estudos, que é uma coisa que depois você vai sentir falta no futuro. (Escola 2)

Em alguns casos, o entrevistado será o primeiro da família a ter nível superior, como Flora (Escola 2), que mora com uma tia, vinda de uma família pobre do Nordeste, com 13 filhos. Acabou casando com um gerente de banco, que estudou Administração, e hoje vivem em um prédio de classe média alta. Flora (Escola 2) conta que a tia fugiu de casa para estudar e para isso

teve de fazer muitos sacrifícios. Só finalizou o Ensino Médio, mas o restante da família, inclusive a mãe de Flora (Escola 2), estudou no máximo até 4ª série do Ensino Fundamental:

FLORA: Se eu entrar na faculdade eu vou ser a primeira da família (...) que vai ter nível superior. (...) a maior pressão. (...) Mas eles..., a maioria não tem conhecimento do que é, se eu falar, ah eu estou fazendo uma faculdade... Eles vão olhar assim pra mim, ah, faculdade, não tem muita essa coisa, depois vem, ah, legal! Mas eles estão empolgados, eles gostam sim quando..., sempre quando eu ligo ou eles me ligam, perguntam, ah, e os estudos? (Escola 2)

Se parte da família mais ampla *não tem conhecimento* do que é fazer uma faculdade, a expectativa da tia, que hoje está abrindo uma pequena empresa de doces portugueses, já foi internalizada por Flora(Escola 2):

FLORA: Eles não falam muito, tipo a minha tia é meio desligada, ela não fica perguntando, nem pressionando, nunca, nem em escola nenhuma, tipo ela nunca foi de vir em reunião, saber como eu estava, ela nunca se preocupou, porque ela sempre via que eu mesma estudava. (Escola 2)

A valorização do estudo pelas famílias fica clara também pelo relato do que fazem os irmãos mais velhos dos entrevistados: Clara (Escola 2) tem duas irmãs mais velhas, uma fez faculdade de Música, a outra de Tecnologia. Cássio (Escola 2) tem um irmão mais velho, que faz engenharia na FEI. A irmã de Clarissa (Escola 2) estuda Educação Física, assim como a de David (Escola 2), que cursa também Nutrição. O outro, estudou na Fatec e é gerente da Credicard, *está ganhando bem, (...) comprou um apartamento pra ele, já está montando a vida* (Diogo, Escola 2). A irmã de Laís (Escola 2) estuda Jornalismo e a irmã de Thomas (Escola 2) está fazendo cursinho para Farmácia. Dos 11 entrevistados que têm irmãos mais velhos, apenas os de Renata (Escola 2), que terminaram o Ensino Médio e hoje trabalham como secretária e soldado da PM, um dos irmãos de Diogo (Escola 2) que fez curso técnico de Eletrônica, mas abriu uma loja de vidros e molduras, como o pai e as três irmãs de Rafael (Escola 2), que trabalham como balconistas, não ingressaram em um curso superior ou estão fazendo cursinho para isso. Também o irmão de Matias (Escola 2) terminou apenas o Ensino Médio, mas está no Japão há três anos, trabalhando na Sony, onde pretende juntar algum dinheiro e voltar para o Brasil para se estabelecer aqui e *ter uma vida mais tranqüila*.

O lapso de uma geração reflete ainda a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Enquanto apenas duas mães deste grupo não trabalhavam, 13 das avós mencionadas eram donas-de-casa. Entre as que trabalhavam, as ocupações eram de comerciária, operária, diarista,

costureira, professora e diretora de escola e proprietária de pequenos negócios, tais como bar, ótica e lojinha em casa.

Assim como na Escola 1, na Escola 2 o contingente de avós imigrantes encontrados é significativo: seis dos 21 entrevistados da Escola 2 têm na família avós imigrantes — cinco de origem japonesa e um italiano. Proporção mais alta (28,6%) do que a encontrada entre os chefes de família de classe média em 2000, que era de 3,5% (GUERRA, POCHMANN, AMORIM e SILVA 2006, p. 76). Seus filhos são comerciante, engenheiro, contador e bancárias. Duas entrevistadas relatam ainda que os avós são nordestinos (avós maternos de Alice e Flora).

Alice (Escola 2) conta que o pai, hoje comerciante, veio para o Paraná com a família aos três meses de idade, fugindo da situação no Japão pós-guerra. Ele não cursou o ensino superior, assim como a mãe de Janaína (Escola 2) (cujo avô materno é japonês), que é bancária, com Ensino Médio completo. Também têm esse nível de escolaridade os pais de Matias (Escola 2), ele contador, ela bancária, ambos filhos de japoneses. Nesses casos, a primeira geração no Brasil não conquistou um diploma de nível superior, mas a segunda, ao que tudo indica, o fará. Em outros casos, essa conquista é mais rápida, como no caso da família de Décio (Escola 2), cujo pai chegou ao Brasil em 1958, aos 10 anos, com a família, fugindo do *terror que estava no Japão*, e formou-se em Engenharia Elétrica. Também a mãe de Laís, filha de japoneses, comerciantes, cursou o ensino superior e formou-se arquiteta. Esses são mais alguns exemplos de que o uso da escolarização como ferramenta para a conquista de melhores posições sociais muitas vezes não ocorre em apenas uma geração, mas é um projeto compartilhado pelas novas gerações.

Para que isso ocorra, o investimento na escolarização dos filhos faz-se crucial. Nesse sentido, as trajetórias dos alunos entrevistados na Escola 2, representadas no Gráfico 5, não diferem muito daquela dos alunos da Escola 1, anteriormente apresentadas:

Gráfico 5: Trajetórias escolares dos alunos da Escola 2

	ENSINO FUNDAMENTAL									E.MÉDIO		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		1ª	2ª	3ª
Alice						X						
Breno												
Clara												
Cássio												
Clarissa												
David												
Décio												
Diogo												
Flora	S P 1	Ri o	S P 1	S P 2	SP 3							
Fernanda												
Gilberto												
Janaína												
Lucas												
Laís	Escola a									Esco -la b		
Lígia												
Matias												
Osvaldo												
Renata												
Rafael												
Tânia												
Thomas												

Legenda

Escola 2	
Escola A pública	
Escola A1 pública “diferenciada”	
Escola B privada	
Escola C privada	
Escola D privada	
Escola E privada	
Escola F privada	
Escola G privada	
Escola H privada	
Escola I privada	
Escola J municipal paga	
Escola L privada	
Escola M privada	
Escola N privada	
Escola O privada	

X: série repetida

Essas trajetórias escolares, assim como as do grupo da Escola 1, são marcadas por poucas mudanças. Quinze (71,4%) dos entrevistados concluíram o Ensino Fundamental na mesma

escola, pública ou privada. Apenas Flora (Escola 2) mudou quatro vezes de escola durante o Ensino Fundamental, devido ao fato de ter ido morar com membros diferentes da família.

A distribuição da idade dos entrevistados da Escola 2 quando foi feita a entrevista (outubro e novembro de 2003) indica que também este grupo estava em idade regular para o final do Ensino Médio:

Tabela 6: Número de jovens entrevistados da Escola 2, por idade

Idade	Nº de entrevistados
17	16
18	5

Dos 21 entrevistados, 12 (57%) cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas, 8 (38 %) em escolas particulares e uma fez a maior parte desses estudos em escola pública e os três últimos em escola privada. Os estabelecimentos de ensino privados mencionados neste caso não estão entre aqueles da cidade apontados como de alto nível de excelência e mensalidades caras (com exceção do Porto Seguro, cursado pela entrevistada que é filha de professor e bolsista). Fica clara, no entanto, uma estratégia em boa parte (quase 40%) dessas famílias de perseguir, na medida do possível, uma melhor escolarização para seus filhos, indo buscá-la, nesse caso, na escola pública tida como de qualidade para o Ensino Médio. Mesmo aqueles que sempre freqüentaram esse tipo de ensino rejeitam a opção da escola mais próxima e vão buscar para o Ensino Médio uma escola reconhecida como academicamente boa, mesmo que, em muitos casos, esta escolha implique longas horas de transporte e o sacrifício de acordar muito cedo. Além, é claro, do difícil exame de seleção a que foram submetidos esses jovens para o ingresso nessa escola, exigindo mais estudos, como mencionam Fernanda (Escola 2) e Flora (Escola 2) ou mesmo, como para Diogo (Escola 2) e Thomas (Escola 2), um curso preparatório. São trajetórias opostas às encontradas por Carvalho (2006, p. 157), em seu estudo com alunos de uma universidade privada. Os percursos “mistos” encontrados pela autora, indicavam uma escolarização feita, no seu nível Fundamental, na escola pública e uma mudança para a escola particular no Ensino Médio, o que se deve muito provavelmente à dificuldade de ingresso nas escolas públicas reconhecidas como de melhor desempenho acadêmico e à relativa facilidade de ingresso nas escolas particulares.

A imagem da escola pública na percepção dos pais está sendo alvo de pesquisa do INEP e teve seus resultados preliminares divulgados em 2005: *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais* (PACHECO e ARAÚJO, 2005). Grupos focais realizados com pais de alunos da escola pública de cinco capitais indicam que, se o sistema público como um todo tende a ser avaliado com uma “relativa satisfação” (p. 12), a avaliação da escola em que os filhos estudam tende a ser negativa. Há uma sensação de insegurança frente à violência (real ou imaginada) no ambiente escolar, o sistema de avaliação é visto como pouco exigente e a aprovação, “automática”. Os professores são, por um lado reconhecidos e elogiados pelo esforço e empenho que apresentam, e por outro (especialmente nas séries mais adiantadas), vistos como tendo atitudes desrespeitosas, faltando-lhes controle sobre a turma e apresentado elevado número de ausências, sem serem punidos por isso. A melhor qualidade do ensino na rede privada é um “fato quase incontestável na visão dos pais” (p. 7); para eles, nessas escolas haveria mais disciplina, organização, segurança e respeito, que levam a melhores resultados dos alunos. Elas são vistas também como aquelas que podem garantir uma “preparação adequada para o ingresso no nível superior” (p. 8), que é a aspiração de todos os estratos da família brasileira: “ver os filhos ingressando na universidade pública e graduando-se, preferencialmente, numa área que lhes assegure o tratamento de doutor” (p. 22).

Se a escola pública está longe de oferecer uma boa imagem quanto à qualidade do ensino que oferece, é importante lembrar que há nuances nessa imagem, não apenas no que diz respeito às escolas técnicas. Algumas delas têm uma longa história, que as liga ao tempo em que as escolas públicas eram consideradas como as grandes formadoras das elites brasileiras. É o caso de escolas como Caetano de Campos e Presidente Roosevelt, presentes nos currículos de intelectuais, jornalistas, profissionais liberais e políticos. Ou escolas como Godofredo Furtado e Ênio Voz, escolas em bairros nobres da cidade, que estão constantemente na mídia. A primeira, por exemplo, consta como “um dos colégios mais tradicionais de São Paulo” no site www.wikimapia.org (acesso em 28/1/2007) e foi ganhadora de concursos como o “Sua escola a 2000 por hora”, oferecido pelo Instituto Ayrton Senna, Microsoft, Gateway e TCO, que lhe valeu também reportagem na revista *Nova Escola*³². A segunda é considerada modelo entre as escolas

³² www2.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/fazendo_diferenca/id240501.htm e http://novaescola.abril.com.br/ed/149_fev02/html/navegar.htm, acesso em 28/1/2007

públicas, em versão da BBC Brasil³³. E foi justamente nessas escolas que estudaram quatro dos 12 entrevistados da Escola 2 que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas.

Mais da metade (57%), portanto, dos alunos entrevistados nesse grupo cursaram escolas particulares ou escolas públicas “diferenciadas” no Ensino Fundamental, para então ingressar na Escola 2. O que confirma os achados de Heran (*apud* NOGUEIRA, 1998, p. 49) de que quanto mais se avança na escolarização mais se intensifica a mobilização familiar em torno da escolha do estabelecimento de ensino. São famílias que, como aquelas pertencentes à Escola 1, realizam “escolhas ativas”, na classificação de Heran (*idem*). Têm condutas de tipo “avaliatórias”, como as denomina o autor, levam em conta uma representação mental dos estabelecimentos de ensino formada a partir da percepção dos graus de tradição, dos resultados acadêmicos obtidos, do segmento social que a frequenta, do clima disciplinar, do prédio etc., mas também, como revelado nos estudos de Ballion, “a escolha se dá igualmente à luz das características do jovem ou, em outros termos, a escolha das famílias é condicionada também pelo julgamento que fazem do valor escolar do filho e de suas probabilidades de êxito escolar futuro” (*apud* NOGUEIRA, 1998, p. 52). É por avaliar que seus filhos têm chances de êxito no mercado escolar e por meio dele conquistarem uma melhor posição social que diversos pais dos entrevistados se propõem a fazer sacrifícios.

Parte dos pais da Escola 2, portanto, detém as informações e o “senso do jogo” necessários para discernir, entre as instituições de ensino, sejam elas privadas ou públicas, quais as que oferecem um ensino diferenciado. Habilidade esta que pode estar relacionada à sua própria escolarização, uma vez que todas as seis famílias que têm pelo menos um dos pais com nível superior, ainda que incompleto, colocaram seus filhos em escolas particulares (4) ou em escolas públicas bem conceituadas (2). Dos oito entrevistados que fizeram a maior parte de seus estudos desse nível em escolas particulares, quatro têm pelo menos um dos pais com nível superior, mesmo que incompleto (um caso). Os pais dos demais têm pelo menos o ensino técnico. Esse “senso do jogo”, tão presente nas famílias da Escola 1, é parte essencial das estratégias de manutenção e reprodução de uma posição no espaço social.

Analisando as atividades extracurriculares do grupo da Escola 2, percebe-se que há também nesse caso um “cultivo organizado”, como quer Laureau (2003). No entanto, aqui as limitações financeiras são expressivas e determinam o tipo de atividade possível e desejável. No

³³ www.bbc.co.uk/portuguese/depai08htm, acesso em 28/1/2007

caso deste grupo de jovens, boa parte das atividades escolhidas tem relação direta com o mercado de trabalho. Trata-se de cursos que preparam de algum modo para o trabalho, como os próprios cursos técnicos oferecidos na Escola 2 — freqüentado por 14 dos entrevistados e por 42,54% do total de alunos da Escola 2, no primeiro semestre de 2003, e 23,79%³⁴, no segundo. Incluem-se também nesse grupo os cursos de informática feitos por Osvaldo, Rafael e Tânia, ou os cursos de eletrônica e de auxiliar administrativo freqüentados por Lucas — tipos de curso que não fazem parte do dia-a-dia dos alunos da Escola 1.

Outras atividades extracurriculares são comuns a parte do grupo da Escola 2 e ao grupo da Escola 1, mas diferem quanto ao número de atividades feitas por cada jovem, à intensidade (quantas vezes por semana), à duração e ao tipo de instituição que os provê — uma consequência dos recursos econômicos disponíveis da família. Cursos de inglês foram feitos por cinco dos entrevistados da Escola 2, mas apenas David e Osvaldo os cursaram mais longamente. O primeiro obteve um certificado de nível intermediário avançado e o segundo o fez por seis anos. Os demais cursaram apenas um ou dois anos. As práticas de esportes — futebol, capoeira, natação, vôlei, caratê e basquete — foram mencionadas por oito entrevistados e acontecem com freqüência em clubes e associações do bairro, muitas vezes por um curto período. O estudo de música só foi mencionado por três entrevistados: Clara, que estudou piano e teclado quando era *menorzinha*; David, cujo pai toca num conjunto musical, estudou na Universidade Livre de Música e fez aulas de guitarra e violão clássico com professores particulares; e Fernanda, que aprendeu as noções iniciais de violino em uma igreja, mas abandonou porque não era sua religião. Hoje tenta praticar sozinha, assim como faz com o inglês, língua na qual se considera autodidata. Flora fez cursos de audiovisual e de teatro no Cursinho da Poli, que oferece uma gama de atividades além do próprio curso preparatório para os vestibulares. Décio pratica xadrez na Associação Atlética do Banco do Brasil. Estes jovens e suas famílias conseguem, portanto, utilizar recursos públicos e privados, mas focados em determinados segmentos da população, tais como ONGs e igrejas, para buscar um diferencial competitivo para os seus filhos no mercado de trabalho ou para desenvolver habilidades e talentos que, embora não sejam diretamente qualificadores, são vistos como necessários pelos próprios jovens, como esclarece Fernanda, quando fala da prática da capoeira:

³⁴ Dados de pesquisa gentilmente cedidos pela Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza.

FERNANDA: Eu gosto [da capoeira] porque eu fico mais atenta assim, eu acho que eu sou muito desligada, então eu preciso de um esporte que me deixa olhando pra frente. (Escola 2)

Na classificação dos autores ingleses Gewirtz, Ball e Bowe (1995)³⁵, esses pais estariam na categoria dos “privileged choosers”. Não têm o capital econômico das famílias da Escola 1, mas têm capacidade de discriminar entre os diversos tipos de estabelecimentos e desenvolver uma estratégia eficiente para levar seus filhos a uma boa formação universitária, utilizando tanto a rede privada como a rede pública, no que ela tem de melhor, considerando sua situação econômica. As informações necessárias para essa escolha vêm, para alguns, da própria família ou de conhecidos. Como Cássio (Escola 2), que presta o exame de ingresso na Escola 2 porque seu irmão já havia estudado ali. Ou Clarissa (Escola 2), filha de professor da rede privada, que também havia dado aulas na Escola 2, e que se transferiu para esta escola quando, por problemas financeiros, não foi mais possível pagar uma escola particular. Problemas financeiros também são mencionados por Décio (Escola 2), além das informações obtidas pelo pai:

DÉCIO: Foi o seguinte, meu pai trabalhava numa empresa chamada [XXX], aí (...) veio um cara, acabou de se formar aqui, foi tentar estágio lá, aí meu pai foi lá e fez entrevista com ele e ele falou que era da [Escola 2], não sei o quê e ele foi admitido. E esse cara ele era muito esforçado, era muito bom e ele começava a falar do colégio, como é que era, meu pai começou a perguntar e aí foi o primeiro contato que ele teve com o nome [da Escola 2]. Aí os amigos do meu pai também tiveram filhos que estudavam aqui, falavam, ah, o colégio é bom, tal, aí também teve a dificuldade financeira, né, que ajuda, porque aqui, se você passa, é pública, não é paga, aí, ah, vamos tentar, aí eu prestei pra cá e estou até agora. (Escola 2)

Foram a mãe de Janaína (Escola 2), o cunhado de Rafael (Escola 2), a irmã de Tânia (Escola 2) e a tia de Fernanda (Escola 2) que lhes falaram da Escola 2 e do exame de ingresso.

Para outros, no entanto, a obtenção das informações necessárias para essa escolha não vem dos pais, mas dos relacionamentos do próprio jovem. Vem de professores da Escola 2 que dão aulas em escolas do Ensino Fundamental também e que a indicam para seus alunos, como foi o caso de David (Escola 2) e Flora (Escola 2). Há indicações de diretores (Clara) e de pessoal dos cursinhos preparatórios para os exames de ingresso nas escolas técnicas estaduais e federais, como no caso de Thomas (Escola 2). A divulgação via panfletos, que a própria escola faz nas escolas do Ensino Fundamental, foi a fonte de informações de Renata (Escola 2) e Lígia (Escola 2); um vizinho de Diogo (Escola 2) o orientou e amigos indicaram a escola a Lucas (Escola 2) e

³⁵ Ver mais sobre esse assunto no Capítulo IV.

Osvaldo (Escola 2). No entanto, essas informações podem não ser suficientes, e há a busca de apoio do grupo de amigos, que acaba por influenciar as decisões tomadas por essa faixa etária:

FLORA: ...a Sandra, deste colégio aqui, ela dava aula pra gente (...) na oitava série. Aí ela falou pra minhas duas amigas, eu tinha faltado no dia, falou da [Escola 2], fez uma propaganda e aí no dia seguinte que eu fui, eu vi elas comentando, né, (...) a gente combinou então as três prestarem o vestibulinho. (Escola 2)

LÍGIA: Todo ano eles fazem a divulgação e eu estudei numa escola particular e o pessoal de lá já vinha fazer, ia se formando e vinha fazer aqui, então eu entrei aqui também. (Escola 2)

LUCAS: Foi a tia de um amigo meu que dava aula aqui e ele se inscreveu e me chamou, (...) aí nós dois acabamos passando. (Escola 2)

OSVALDO: Eu estudava numa escola particular (...) lá no Campo Limpo, e eu estudava junto com o Breno, que vai fazer a entrevista também, e ele queria muito sair de lá pra vir pra cá, aí eu... ele começou a falar, tal, daqui e eu nem tava muito interessado, eu queria ficar lá (...). Só que aí eu acabei fazendo a prova, tal, ele ficou falando um monte, aí nem estava muito interessado, mesmo passando, assim, eu acho que eu não estava muito a fim de vir, aí ele começou a falar, não, aqui é uma escola conceituada, que é gratuita, né, aí falei, ah, vamos ver, né, o que dá, vamos tentar, aí eu entrei e estou aqui. (Escola 2)

Como na pesquisa de Heran (*apud* NOGUEIRA 1998, p. 48), “no que concerne às formas de obtenção de informação sobre os diferentes estabelecimentos de ensino, verificou-se uma variação segundo o meio social”. Os mais favorecidos culturalmente conhecem o funcionamento do sistema de ensino, utilizam os rankings comparativos ou dados publicados pela imprensa para escolher uma escola, fazendo-o no interior de um conjunto já pré-selecionado por seu grupo social, além de fazerem uso tanto das escolas privadas como das públicas, conforme a idade dos filhos e suas possibilidades financeiras. Já “as camadas populares utilizam-se predominantemente do expediente do ‘boca-a-boca’.” (*idem*, p. 48)

Tomando emprestadas as palavras de Bourdieu:

Os movimentos da bolsa de valores escolar são difíceis de antecipar e aqueles que podem se beneficiar, através da família, dos pais, irmãos ou irmãs etc., ou de suas relações, de uma informação sobre os circuitos de formação e seu rendimento diferenciado, atual e virtual, podem alocar melhor seus investimentos escolares e obter o melhor lucro de seu capital cultural. Essa é uma das mediações através das quais o sucesso escolar — e social — se vincula à origem social. (BOURDIEU, 1997, p. 42)

É preciso notar, porém, que no caso de jovens egressos do Ensino Fundamental, cujos pais não têm os elementos culturais necessários para fazer uma escolha que venha a preparar seus filhos para o ingresso nos estudos universitários, o próprio jovem faz essa opção, ainda que na

base do “boca-a-boca”, resultado este que também aparece na pesquisa de Ballion, citada por Nogueira (1998, p. 52). O jovem obtém a informação e busca o apoio da família, como apontam Thomas (Escola 2):

THOMAS: Eu também estudava no Júlio Mesquita, na oitava série, aí veio lá na minha escola o Mauro do Desafio, cursinho Desafio, e falou das escolas técnicas, aí eu vi que tinha Edificações, e eu já estava meio interessando na área, aí eu falei com a minha mãe, aí eu fiz o cursinho e passei. (Escola 2)

Esta observação confirma mais uma vez aquilo que de certa forma parece ser consenso na “sociologia das trajetórias”:

a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, (...) ela se encontra associada a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características ‘pessoais’ do sujeito, ambas representando um certo grau de autonomia em relação ao meio social.” (NOGUEIRA, 2004, p. 135)

Seja por uma escolha da família, seja do próprio jovem, cabe a ele decidir estudar mais do que o necessário para ser aprovado na escola em que estava e ter chances de ingresso na Escola 2, eventualmente fazer um cursinho preparatório para melhorar essas chances e, para o futuro, até mesmo suportar as agruras de longas horas num ônibus, por três anos. Além, é claro, encarar as exigências acadêmicas da futura escola.

Há 15 entrevistados da Escola 2 cujos pais não têm o capital cultural representado pelo diploma, mas que puderam apropriar-se dos conhecimentos escolares que lhes estavam sendo oferecidos. A questão passa a ser então: o que faz com que alguns desses jovens optem pela trilha mais difícil, ao invés de se acomodar e cursar o Ensino Médio em uma escola reconhecidamente mais “fraca”, como muitos de seus colegas?

Os estudos de Lahire (2004a, 2004b), no “âmbito de uma sociologia dos processos de constituição das disposições sociais, de construção de esquemas mentais e comportamentais” (2004a, p. 15), vão em busca dessa compreensão. Em *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (2004a), o autor analisa a socialização e as configurações familiares que permitem compreender

como o capital cultural parental (ou de forma ampla, familiar) podia ser transmitido, ou, ao contrário, não conseguia encontrar condições para ser transmitido. Ou ainda, como, na ausência de capital cultural ou na ausência de uma ação voluntária de transmissão de um capital cultural existente, os conhecimentos escolares podiam, apesar de tudo, ser apropriados pelas crianças. (LAHIRE, 2004a, p. 15)

Embora nossas entrevistas não tenham buscado explicitamente levantar as formas familiares de leitura e escrita, a ordem moral doméstica, a organização do tempo e da rotina, como fez Lahire (2004a), fica evidente aqui, como para ele, que o sucesso escolar tem raízes plurais e que, se a transmissão de capital cultural entre gerações é fator de peso nesse resultado, ele não é o único. O que transparece aqui, corroborando a análise desse autor, bem como a de Bourdieu, é que estes jovens têm internalizado o “sucesso” escolar como uma necessidade, um “motor interior” (LAHIRE, 2004a, p. 285) que os trouxe ao final do Ensino Médio e às portas de uma educação de nível superior.

As noções de transmissão de capital cultural ou de herança cultural sozinhas são insuficientes, pois, para explicar as diferenças nos desempenhos escolares de crianças e jovens, quer sejam eles de estratos sociais que têm efetivamente o que oferecer como herança, quer pertençam àqueles estratos em que o capital cultural a transmitir é relativamente pequeno ou, pelo menos, não propenso a ser convertido em capital econômico ou posição social mais elevada. É preciso considerar as disposições desenvolvidas e transmitidas pelo *ethos* familiar de busca de melhores posições na sociedade.

A maior parte dos jovens entrevistados tem um histórico familiar de ascensão social. Para aqueles da Escola 1, mais antiga e mais bem sucedida. Para aqueles da Escola 2, mais recente e não levando a posições sociais dominantes. Lembrando Bourdieu:

As famílias são corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das *estratégias de reprodução*, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação escolar (no tempo de transmissão, no apoio de qualquer tipo e, em certos casos, com dinheiro (...), quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta do capital econômico) ou relativamente menos rentáveis. (BOURDIEU, 1997, pp. 35-36)

Para as famílias dos jovens da Escola 1, os longos anos de escolaridade de pais e avós permitiram que se conquistasse um capital cultural que se torna institucionalizado por meio de um diploma de nível superior e que se busca cultivar por meio do contato com diferentes culturas, línguas e campos artísticos. Neste caso, se a escola é central no processo, ela não está sozinha; estratégias adicionais são desenvolvidas para garantir a continuidade da família no mesmo estrato social, ou mesmo a ascensão da nova geração. Já para a maioria das famílias da Escola 2, a

escolaridade mais longa é vista como via central para dar continuidade ao projeto de ascensão social³⁶ e a utilização de outras estratégias é limitada pelo montante de recursos econômicos que essas famílias possuem.

Para os dois grupos, a escola é alicerce para os projetos de futuro pessoal e familiar, alvo de investimentos econômicos e afetivos por parte das famílias e dos próprios jovens. Nos dois casos, os herdeiros aceitam a herança, ainda que elas sejam diferentes, e fazem a sua parte para desenvolvê-la e dar a ela permanência no futuro. É justamente pela importância da escola na vida dessas famílias e desses jovens que trataremos dela nos dois capítulos que se seguem.

³⁶ Visão semelhante foi encontrada por Almeida (2003) no seu estudo dos jovens frequentadores de uma escola na Zona Leste de São Paulo que tem como meta preparar jovens da região, mais desprestigiada socialmente, para ingressar nas universidades públicas.

CAPÍTULO III

A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

O sistema escolar brasileiro é desigual e injusto. Convivem lado a lado escolas que proporcionam uma educação que nada deixa a desejar aos melhores centros educacionais do mundo e escolas de onde os alunos, depois de anos freqüentando-a diariamente, saem sem conseguir ler um texto simples. Para entender o que temos e somos hoje é preciso voltar um pouco no tempo e indagar quais as forças que nos trouxeram até aqui.

Nas disputas ideológicas em torno da República brasileira, liberais, jacobinos e positivistas concordam ao depositar na escola elementar as esperanças de formação do “homem novo”, base para o progresso que vislumbravam. Por isso, era em torno da escola primária que se davam as principais disputas políticas no campo da educação. O ensino secundário só foi alvo de uma primeira regulamentação na Reforma Campos, em 1931, que determinaria seu conteúdo e seriação (ROCHA, 1996, p. 136). Ele passa então a ser dividido em dois ciclos, um de cinco anos, fundamental, e outro de dois anos, de caráter complementar, preparatório para o nível superior, ministrado por essas mesmas escolas, articulado com as diferentes carreiras. Para aqueles que não passassem no exame de admissão, haveria cursos de profissionalização nas áreas industrial, agrícola ou comercial, dos quais apenas o último foi de alguma forma efetivado. A Reforma Campos, mais tarde aprovada praticamente inteira na Constituição de 1934, vai equiparar escolas públicas e privadas, regulamentando estas últimas sob controle oficial e impulsionando fortemente sua expansão. Dois caminhos inteiramente separados se formavam, um para as elites e outro para os trabalhadores. A Reforma Capanema, de 1942, pouco mudou esse quadro. Segundo os princípios gerais desta segunda reforma,

O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos

papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984, p. 189).

Nestes moldes, acabaram-se os cursos complementares e instituíram-se o curso ginasial, de quatro anos, e um segundo ciclo de três anos, com opção entre o clássico e o científico, sempre de caráter preparatório para o ensino superior. Neste mesmo nível, deveria existir uma série de cursos profissionalizantes, para aqueles que não se dirigissem ao curso superior: “Desta forma, os cursos ginasiais, obedecendo a um programa mínimo comum em todo o país, e controlados pelo ministério, também funcionariam como habilitação básica para os cursos profissionais de nível médio” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984, p. 191). A novidade aqui é que se abria uma brecha de articulação entre esses dois percursos, por meio de exames de adaptação para os egressos dos cursos profissionalizantes que porventura quisessem cursar os de nível superior. De fato, porém, a exclusão das classes trabalhadoras, se não se dava na entrada da escola, por meio da pequena oferta de vagas na rede pública, ou ao longo dos primeiros anos de escolaridade, se dava no exame de admissão para o ginásio, ele próprio concebido, segundo o próprio Capanema, “como o preparador da elite intelectual do país” (*apud* SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984, p. 192). O fato de as crianças abandonarem a escola aos 11 anos, por não passarem no exame de admissão, e só poderem começar legalmente a trabalhar aos 14, levou a Federação da Indústrias de São Paulo a propor ao Ministério do Trabalho a redução da idade mínima para o trabalho, para resolver o “hiato nocivo” e “salvar” as crianças da marginalidade.

Se a escola primária efetivamente era oferecida a poucos e a seleção ao longo do processo de escolarização era brutal, pouquíssimos chegavam aos cursos profissionalizantes. Efetivamente, portanto, o sistema de ensino, especialmente a partir do ensino secundário, formava as “elites condutoras do país”, como determinavam, aliás, as Leis Orgânicas da Educação Nacional, de 1942. O paradigma fordista/taylorista pouco necessitava de mão-de-obra escolarizada para a execução de tarefas repetitivas e segmentadas. E, para formar a mão-de-obra técnica de que necessitava, a própria indústria se mobilizou e criou o sistema SENAI, em 1942, e o empresariado comercial criou o SENAC, em 1946, atendendo a diretrizes da Constituição de 1937 que ditavam que as “classes produtoras” deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. O ensino profissional tinha como objetivo, pois, “formação adequada aos filhos dos operários, aos

desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (Leis Orgânicas da Educação Nacional, 1942).

A equivalência plena entre os cursos profissionalizantes e acadêmicos de segundo grau, para a continuidade dos estudos de nível superior, se deu apenas em 1961, com a primeira LDB. Apesar de representar um avanço democrático na concepção do ensino, esta equivalência não altera, porém,

a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos (KUENZER, 1997, p. 15).

A LDB de 1971, do governo militar, introduziu a educação voltada para o trabalho como parte do currículo de primeiro e segundo graus, e este se torna compulsoriamente profissionalizante. Uma resposta, como aponta Kuenzer (1997, p. 17), às demandas do desenvolvimento econômico do “milagre brasileiro”, uma forma de contenção das reivindicações dos estudantes secundaristas de acesso ao ensino superior e uma despolitização do ensino secundário, por meio da sua tecnicização. Foram criados, de uma só vez, 130 cursos possíveis. Evidentemente, a estrutura do sistema escolar não estava preparada para oferecer tal ensino e ele nunca chegou a se concretizar de fato, constituindo-se em uma caricatura de profissionalização.

Em 1975, um parecer do Conselho Federal de Educação dá um novo caráter à formação profissionalizante: o aluno adquiriria na escola “os amplos princípios de formação profissional, que seriam complementados ou na Universidade ou no emprego” (KUENZER, 1997, p. 24). Em 1982, uma lei federal ratifica essa posição e livra de vez o ensino médio da obrigação de profissionalizar. A formação profissional continua a cargo das escolas técnicas, ou do SENAI e SENAC, e o Ensino Médio é “novamente” acadêmico.

Se a discussão acerca do caráter do Ensino Médio e sua relação com o mundo do trabalho são importantes do ponto de vista do jogo de forças que sempre se dá em torno da educação e o que ela representa em termos políticos e históricos, o alcance concreto dessas políticas estava longe de atingir uma parcela significativa das classes trabalhadoras, pois a elas era negada a condição primeira de participação: o ingresso e permanência no sistema escolar. Basta lembrar que, em 1960, apenas 2% da população tinham cursado o Ensino Médio, segundo dados do próprio MEC. Número elevado para 7% em 1980 e 13% em 1990, pela ampliação do atendimento escolar público, principalmente no nível fundamental de ensino, realizado nas

últimas décadas. Ainda assim, um número muito pequeno. Se o ensino profissional, historicamente, foi desenvolvido para a população mais pobre, os “desvalidos”, e assentado na divisão do trabalho entre manual e intelectual, pode-se dizer que ele sempre foi pouco eficiente, pois sempre foram poucas as vagas e muitos os pobres.

No contexto da democratização do país e da intensa mobilização dos diversos setores da sociedade em torno da elaboração de uma nova Constituição (1988), acentuaram-se as discussões acerca da educação, seu papel, seus princípios e suas finalidades. No entanto, como diz Kuenzer,

Com o que não se contava é que, ao mesmo tempo em que se conseguia um texto constitucional que assegurava um Estado fortemente comprometido com as políticas sociais como formas de mediação da relação entre capital e trabalho, ao estilo do Estado de bem-estar social, típico da etapa de desenvolvimento taylorista/fordista, este mesmo modelo já se tornava anacrônico em face da globalização da economia e da reestruturação produtiva. (KUENZER, 1997, p. 26)

No processo de inserção do Brasil na economia globalizada, é preciso reformar o Estado (e a própria Constituição) e, no seu interior, a educação. Sob os auspícios das agências internacionais de fomento (UNESCO, BID, Banco Mundial etc.), a educação passa do debate acadêmico para as páginas dos jornais e é elevada à posição de “salvadora da pátria”: é por meio dela que se iria alcançar o desenvolvimento econômico, pois ela levaria a aumentos da produtividade e a incrementos na renda da população. Ou melhor, como afirma Machado:

A educação sofre um questionamento bipolar: é por um lado, vista como grande culpada pelo atraso e pela pobreza; e pelo outro, como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, a distribuição de renda e a elevação dos padrões de qualidade de vida. (MACHADO, 1996, *apud* FERRETTI, 1997, p. 245)

Por meio do controle de verbas e intensa cooptação de personalidades chaves na burocracia nacional, estes organismos disseminam suas políticas nos mais diversos setores. Na área educacional, como aponta Ferretti (1997, p. 246), citando Kuenzer, em função das mudanças na organização produtiva, de base tecnológica, propõem investir principalmente na educação fundamental, flexibilizar a educação profissional para melhor suprir as necessidades do mercado, diversificar o investimento nas instituições estatais, promovendo a oferta privada de ensino, e incentivar a melhoria do desempenho do sistema, vinculando a liberação de recursos ao desempenho. Torna-se preciso, pois, pensar no Ensino Médio, que vem sofrendo forte pressão de demanda de contingentes saídos da escola fundamental e num ensino profissional, de maneira que a um só tempo prepare quadros para o mercado de trabalho e seja “econômico”:

A dupla preocupação — definição da identidade do ensino médio e otimização da relação custo-benefício — direcionou o processo de reorientação desse nível do ensino básico que culminou com a proposta, tanto de sua flexibilização, quanto da separação entre formação acadêmica e formação profissional (FERRETTI, 1997, p.244).

A LDB atual (Lei Federal n.º 9.394/96) coloca o Ensino Médio como uma etapa da educação básica, que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

O Decreto n.º 2208/97 veio regulamentar a educação profissional estabelecendo três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível básico seria “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos (sic), independentes de escolaridade prévia”. Tratava-se de cursos de “educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho (...)” (Art. 4º do Decreto n.º 2208/97). Já o nível técnico, como aquele oferecido pela Escola 2 aqui pesquisada, deveria ter uma estrutura separada e desvinculada do Ensino Médio, inclusive, muitas vezes, fisicamente. O aluno deveria estar cursando ou ter terminado o Ensino Médio para poder frequentar um desses cursos. O certificado de conclusão deste nível de ensino era pré-requisito para obtenção do diploma do curso técnico. Pretendia-se assim uma articulação “mais adequada e compatível com as novas exigências do mundo do trabalho, em condições de melhor atender às novas demandas de trabalhadores e de empresas” (BRASIL / DNCEP, p. 21). O último nível, tecnológico, é oferecido por instituições de nível superior em cursos de curta duração.

Objeto de muitas críticas, o Decreto n.º 2208/97 foi revogado em 2004, voltando então a possibilidade de integração curricular entre o Ensino Médio e o Técnico, sem, no entanto, modificar a relação dicotômica entre “formação para o trabalho” e “formação propedêutica” que sempre esteve presente nesse nível de ensino. Mantiveram-se ainda os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, assentada na formação por competências e voltada para a empregabilidade, que nortearam as políticas públicas do governo Fernando Henrique Cardoso. Nas palavras de Frigotto *et al.*:

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer [Parecer n.º 39/2004] considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Restabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e

outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e Profissional. (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 1095)

O Decreto n.º 5154/2004, que revoga o Decreto n.º 2208/97, introduz a possibilidade de que o nível técnico e o nível médio possam se articular de diferentes formas: integrado, quando os dois são cursados na mesma instituição, ao mesmo tempo, com matrícula única; concomitante, quando os cursos são oferecidos em instituições de ensino distintas ou na mesma instituição, mas com matrículas diferentes; ou ainda subsequente, quando o ensino técnico é oferecido a quem já concluiu o Ensino Médio. Nas escolas técnicas do Estado de São Paulo, os cursos técnicos são oferecidos aos alunos concomitantemente ao curso de Ensino Médio, com matrículas separadas, ou depois que esse nível seja concluído.

3.1 Ensino Básico e Médio

Amplas camadas da população foram integradas ao sistema de ensino nos últimos 15 anos. Como mostra a Tabela 7 a seguir, se em 1993 o número total de matrículas no Ensino Básico urbano (Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Médio Regulares, Ensino de Jovens e Adultos) era de 35.366.582 alunos, em 2005 foram atendidos 56.471.622 estudantes. Um crescimento de 59,67%, levando praticamente à universalização do acesso ao Ensino Fundamental, oferecido majoritariamente pela rede pública de ensino. Ainda segundo estudos do IBGE³⁷, em 2004, apenas 2,9% das crianças e jovens entre 7 e 14 anos não freqüentavam a escola. Na região Sudeste, 1,9% encontravam-se nessa condição.

³⁷ *Aspectos complementares da educação e acesso a transferência de renda de programas sociais 2004*. Suplemento Especial PNAD 2004

Tabela 7: Número de matrículas e porcentagem do total em 1993, 2003 e 2005, no Ensino Médio, no Brasil e no Estado de São Paulo, por dependência administrativa

	1993					2003					2005				
	TOTAL	Rede pública		Rede privada		TOTAL	Rede pública		Rede privada		TOTAL	Rede pública		Rede privada	
TOTAL DE MATRÍCULAS BRASIL (1)	35.366.582	31.002.869	87,66%	4.363.713	12,33%	55.265.848	48.331.037	87,45%	6.934.821	12,54%	56.471.622	49.040.519	86,84%	7.431.103	13,16%
ENSINO MÉDIO BRASIL	4.478.621	3.518.861	78,57%	959.770	21,43%	9.072.942	7.945.425	87,57%	1.127.517	12,42%	9.031.302	7.933.713	87,84%	1.097.589	12,15
ENSINO MÉDIO ESTADO DE SÃO PAULO	1.307.880	1.048.645	80,17%	259.235	19,82%	2.099.910	1.827.420	87,02%	272.490	12,97%	1.913.848	1.655.143	86,48%	258.705	13,51%

Nota (1): Para efeito de total foram considerados alunos da Creche, Pré-Escola, Classe de Alfabetização, Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos nos Cursos Presenciais com Avaliação no Processo.

Fonte: INEP / Elaboração própria

Devido à manutenção de altas taxas de repetência e de evasão, como indica a Tabela 8, no entanto, esse aumento do acesso não se traduziu em uma universalização do Ensino Fundamental, com permanência e conclusão em idade adequada.

Tabela 8: Taxas de transição por série – Brasil 1995-2003

Ano	Ensino Fundamental									Ensino Médio			
	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total	1ª	2ª	3ª
Taxa de Promoção													
1995	64,5	53,5	64,4	71,3	71,9	57,6	63,9	69,9	69,0	65,0	53,9	67,3	83,7
2000	73,4	62,8	73,7	77,5	79,4	68,1	73,9	76,5	74,7	73,4	64,5	75,0	85,3
2003	74,0	70,1	76,9	80,1	78,3	68,4	71,9	74,8	72,0	71,7	62,6	73,7	84,3
Taxa de Repetência													
1995	30,2	45,5	32,2	23,5	19,1	33,6	27,4	22,8	17,9	26,7	34,7	24,7	13,5
2000	21,7	36,2	22,5	17,6	14,8	24,8	17,6	17,1	15,2	18,6	24,6	17,2	10,6
2005	19,2	28,9	19,6	15,1	13,6	22,9	18,3	15,8	15,5	20,6	27,0	18,5	12,7
Taxa de Evasão													
1995	5,3	1,0	3,4	5,2	9,0	8,8	8,7	7,3	13,1	8,3	11,4	8,0	2,8
2000	4,9	1,0	3,8	4,9	5,8	7,1	8,5	6,4	10,1	8,0	10,9	7,8	4,1
2003	6,8	1,0	3,5	4,8	8,1	8,7	9,8	9,4	12,5	7,7	10,4	7,8	3,0

Fonte: GOULART, SAMPAIO E NEPOLI, 2006, p. 2

O atraso na progressão no Ensino Fundamental, a evasão e mesmo o fato de muitos municípios (223 no Brasil todo) não oferecerem o Ensino Médio completo trazem como consequência que apenas 43,1% dos jovens entre 15 e 17 anos freqüentavam esse nível de ensino em 2003 (GOULART, SAMPAIO E NEPOLI, p. 1, 2006). A maioria dos jovens dessa idade, entre aqueles que estavam na escola, ainda se dirigiam às classes do Ensino Fundamental. A “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”, que consta do Artigo 208 da Constituição de 1988, embora venha ocorrendo no aspecto *progressivo*, está ainda muito longe de se tornar *universal*.

Entre 1993 e 2003 o número de matrículas no Ensino Médio mais do que dobrou, como mostra a Tabela 7. No entanto, desde 2000 esse número vem caindo. Só entre 2005 e 2006, segundo dados do INEP, houve uma redução de 1,4% no número de matrículas nesse nível de ensino, considerando o Brasil como um todo, e 5,2% no Estado de São Paulo, o maior percentual de redução de matrículas, nesse nível de ensino, do Brasil, ainda que apenas um município de Estado não ofereça o Ensino Médio completo. As razões pelas quais 18,1% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos (PNAD 2004) não freqüentam a

escola são várias³⁸: 20,1% alegam trabalhar ou estar procurando trabalho, ou ainda ajudar nos afazeres domésticos; mas 45,6% respondem que não freqüentam a escola porque não querem, porque os pais não quiseram que a freqüentassem ou porque já concluíram a série desejada. Estaríamos aqui enfrentando um problema semelhante ao “desemprego por desalento”? Há tempos se discute a problemática relação linear entre escolaridade-emprego (SEGNINI, 2000; KOBER, 2004) estabelecida pelos discursos fundamentados na teoria do capital humano: ao aumento de escolaridade, corresponderia um aumento da possibilidade de emprego e de renda. No entanto, o que as estatísticas mostram não é isso: segundo os indicadores sociais do IBGE³⁹, a taxa de desocupação para quem tem até três anos de estudo, no Brasil era de 6,0% em 2003; passa a 9,7% quando a escolaridade vai de 4 a 7 anos e 11,3% para aqueles que têm mais de 8 anos de estudo. Os dados da Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE mostram que, em janeiro de 2003, 39,0% dos desocupados tinham pelo menos o Ensino Médio concluído. De lá para cá esses índices só aumentam, chegando a 46,1% em janeiro de 2005 e 51,4% em janeiro de 2007. Segundo Marcio Pochmann, em entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo*, em 18/3/2007, “...em 2005, a quantidade de jovens entre 15 e 24 anos que não conseguiu emprego foi 107% superior à de 1995. O Brasil gerou 17,5 milhões de novas ocupações, mas apenas 1,8 milhão foi preenchida por essa faixa” (p. J6). Talvez possamos considerar que a falta de perspectiva de inserção no mercado de trabalho esteja criando uma “evasão por desalento”. Boa parte dos nossos jovens talvez esteja simplesmente abandonando os estudos porque a escola não é capaz de oferecer-lhes uma promessa de um futuro melhor. “A escola é sempre desinteressante para quem pára de sonhar”, como diz Contardo Calligaris (2007, p. E10), psicanalista e colunista da *Folha de S. Paulo*.

Também na Tabela 7 pode-se notar que o crescimento das matrículas no Ensino Médio entre 1993 e 2003 se deu na escola pública, tanto no Brasil como no Estado de São Paulo. No entanto, entre 2003 e 2005, a participação do atendimento pelas escolas particulares nesse Estado teve um ligeiro aumento, passando de 12,97% para 13,51%, embora o número total de matrículas nesse nível de ensino tenha caído. É um valor ainda pequeno, mas que deve ser observado com atenção, principalmente se colocado lado a lado

³⁸ PNAD: Aspectos Complementares de Educação e Acesso a Transferências de Renda de Programas Sociais 2004.

³⁹ Síntese dos Indicadores Sociais 2004

com as opiniões dos pais sobre a escola pública, segundo estudo do INEP realizado em 2004/2005⁴⁰. Se estão satisfeitos com a possibilidade de acesso à escola e com a distribuição de livros didáticos, são muitos os pontos que geram descontentamento. Para eles a escola pública é vista como um “espaço de indisciplina, da transgressão e da desordem”, falta “pulso firme” e “rigor” no controle dos alunos por parte dos diretores, professores e equipe técnica, o que transmite uma sensação de insegurança e a percepção de um aumento da violência. Rejeitam os métodos de ensino e as formas de avaliação, consideradas pouco exigentes. Segundo Pacheco e Araújo (2005, p. 7), autores da apresentação dos resultados preliminares da pesquisa: “A melhor qualidade do ensino da iniciativa privada é uma noção firmemente assentada, um fato quase incontestável na visão dos pais”. As escolas privadas são vistas como oferecendo um ambiente melhor, mais disciplinado e seguro, com professores mais comprometidos, no qual a qualidade do ensino e o aproveitamento do aluno são superiores. “As percepções convergem no sentido de que somente a escola privada pode garantir uma preparação adequada para o ingresso no ensino superior” (2005, p. 7). Sentimento que se reflete na fala de Fernanda (Escola 2):

FERNANDA: Eu estudava em escola particular antes, eu fiz sempre escola particular, que uma vez minha mãe tentou me colocar numa escola pública, mas eu saí machucada no primeiro dia de aula, aí ela não gostou muito, ela é muito preocupada com essas coisas, tanto que meus dois irmãos estudam em escola particular, é um sacrifício, mas estudam né, porque ela fala, ela tá fazendo pedagogia, ela fala que o mais importante é a educação da gente, então eu sempre estudei em escola particular, escola pequena assim. (Escola 2)

Embora a melhoria da educação tenha sido bandeira de todos os governantes nas últimas campanhas eleitorais, os resultados da área têm sido pífios. Os resultados do ENEM⁴¹ e do SAEB⁴² só reforçam a percepção dos pais. No ENEM de 2006 os alunos do Ensino Médio tiveram desempenho pior do que em 2005. Exame voluntário, implantado em 1998, em 2006 participaram dele pouco mais da metade dos jovens matriculados na 3ª série do Ensino Médio. No total foram 2.784.192 estudantes (concluintes ou já egressos),

⁴⁰ Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais, INEP, 2005

⁴¹ Exame Nacional do Ensino Médio, prova aplicada anualmente aos alunos que estão cursando a 3ª série do Ensino Médio ou já o tenham terminado.

⁴² Provas bienais de português e matemática aplicadas a estudantes da 4ª e 8ªs séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Fonte dos dados: Relatório SAEB 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada, INEP, 2005.

81,2% deles declarando ter cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas. Esses alunos obtiveram média na parte objetiva de 34,94 pontos e 51,23 na redação, sobre 100 possíveis nos dois casos. Os estudantes que cursaram o Ensino Médio em escola particulares conseguiram médias 50,57 e 59,77 respectivamente. Os alunos das escolas públicas paulistas apresentaram média 36,00 na parte objetiva, menor do que a média nacional, de 36,90, enquanto os alunos das escolas privadas obtiveram média 53,97 nesse quesito. Em redação o quadro não melhora: a média paulista ficou em 51,93, enquanto a nacional foi de 52,08. Os alunos da escola pública paulista obtiveram 51,09 e os das escolas particulares 59,25. Segundo tabulação feita pela *Folha de S. Paulo* (5/3/2007) a partir dos dados do ENEM, na cidade de São Paulo nenhuma escola pública, seja ela situada no centro ou na periferia, obteve nota média (médias das provas objetivas e de redação) acima de 50, enquanto 71% das escolas particulares situavam-se acima desta faixa. As exceções são as escolas técnicas e aquelas vinculadas a universidades públicas.

Os resultados do SAEB 2005 vão ao encontro dos dados do ENEM. Seus resultados foram os piores, para a 8ª série do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, desde que ele começou a ser aplicado em 1995, tanto considerando o conjunto de escolas brasileiras, como apenas as escolas paulistas. Em 2005, em Língua Portuguesa, a média nacional para a prova do Ensino Médio ficou em 257,6 — uma redução de 9,1% em relação a 1995. Em Matemática a média foi 271,3, um valor 7,1% menor do que dez anos antes. Em São Paulo, as médias de Língua Portuguesa caíram 6,9%, passando de 305,3 em 1995 para 284,3 em 2005. Em Matemática a queda foi de 7,9%, com 290,9 pontos obtidos em 1995 e 272,6 em 2005.

São muitos os fatores que contribuem para esse quadro, sendo que a quantidade de horas que as crianças passam na escola é um deles. Segundo Suplemento Especial PNAD 2004 do IBGE⁴³, no Brasil, em 2004, apenas 40,6% das crianças que cursavam o Ensino Fundamental permaneciam mais de quatro horas por dia na escola. No Ensino Médio, pouco mais da metade (53,7%) dos alunos têm um período maior do que quatro horas diárias na escola. Na região Sudeste os dados são melhores: 68,5% dos alunos do Ensino Fundamental e 68,1% do Ensino Médio ficam mais de quatro horas na escola por dia.

⁴³ *Aspectos complementares da educação e acesso a transferência de renda de programas sociais 2004.* Suplemento Especial PNAD 2004

3.2 Educação Profissional

Apesar da retórica da necessidade de qualificação profissional como via para o desenvolvimento do país e redução da miséria e das desigualdades, emanada dos órgãos internacionais de fomento à políticas públicas e incorporadas no discurso de políticos, intelectuais e empresários, nos últimos 15 anos, o ensino técnico e profissionalizante no Brasil é irrisório e atinge uma minoria da população. As escolas técnicas, como a Escola 2, aqui estudada, são raridade no país.

Dados do Censo Escolar de 2001, o primeiro que sistematiza o ensino profissional de nível técnico, indicam que havia no país, naquele ano, 462.258 matrículas nesse nível e 8.398.008 no Ensino Médio. Em 2006 no Brasil havia, dentre 55.942.047 estudantes, 8.906.820 no Ensino Médio. Cursando o ensino técnico eram 744.690. Um aumento de 61,04% em cinco anos, contra um aumento de 6,05% no número de alunos do Ensino Médio. Se, como já apontamos, houve uma diminuição de matrículas no Ensino Médio de 2005 para 2006, na Educação Profissional houve um pequeno aumento: uma variação de 5,3%. Mesmo assim, apenas 8,3% dos jovens e adultos, que freqüentavam a escola (Ensino Médio), em idade de obter uma qualificação, o faziam.

No Estado de São Paulo, onde se concentram 36,10% dos estudantes de nível técnico, a proporção de jovens estudantes cursando esse nível de ensino em 2006 era de 13,70% do número de alunos do Ensino Médio. Apesar do aumento do número de matrículas no ensino profissional entre 2001 e 2006, no Brasil como um todo, no Estado de São Paulo, houve uma queda, de 2,6% no número dessas matrículas entre 2005 e 2006.

3.3 Ensino Superior

O ensino superior, que está no horizonte dos nossos entrevistados, tanto da Escola 1 como da Escola 2, também vem sofrendo mudanças importantes nos últimos 30 anos. Uma delas foi o enorme crescimento das matrículas. Segundo dados do INEP, em 1988 havia no Brasil 1.503.560 universitários, já em 2005 eram 4.453.156, quase três vezes mais alunos; 55,9% deles mulheres, embora elas fossem 51,3% da população. Em 1995, ingressaram nas

universidades brasileiras 510.377 alunos. Em 2005, foram 1.394.066 ingressantes — 2,73 vezes mais. No entanto, apenas 10,9% da população entre 18 e 24 anos cursava o ensino superior. Foi no setor privado que esse crescimento se deu, tendo início no período da ditadura militar:

Durante as duas décadas de ditadura (1964/1985), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação, inclusive no federal. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. (CUNHA, 2004, p. 802)

A lógica da expansão do setor privado da educação superior insere-se na crise do capitalismo desencadeada nos anos 70, que trouxe entre suas “soluções” a mundialização do capital, sua intensa movimentação ao redor do globo e a instituição de uma nova racionalidade, na qual se faz necessária a reestruturação do papel do Estado, que passa a ter como ideal o papel de gestor. Um Estado mínimo, espelhado nas transformações da reestruturação produtiva das empresas. Nesse sentido, fomentam-se as transformações advindas da liberalização econômica sugeridas aos países “em desenvolvimento” pelos organismos multilaterais, tais como FMI, Banco Mundial, CEPAL etc., envolvendo principalmente a redução do déficit público pela via da redução do Estado e de seus gastos, especialmente na área de educação e saúde. O ensino superior é alvo privilegiado dessas políticas, especialmente nos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, que tiveram um impacto direto na sua estrutura, conduzindo a uma progressiva “mercantilização da educação superior”, nas palavras de Silva Jr e Sguissardi (1999), como mostra a Tabela 9:

Tabela 9: Número de Instituições de Ensino Superior, número de matrículas e número de concluintes por dependência administrativa — Brasil

	IES Públicas			IES Privadas			TOTAL		
	Nº de instituições	Nº de matrículas	Nº de concluintes	Nº de instituições	Nº de matrículas	Nº de concluintes	Nº de instituições	Nº de matrículas	Nº de concluintes
1980	200	492.232	80.948	682	885.054	145.475	882	1.377.286	226.423
1995	210	700.540	94.951	684	1.059.163	159.450	894	1.759.703	254.401
2005	231	1.192.189	195.554	1.934	3.260.967	522.304	2.165	4.453.156	717.858

Elaboração própria a partir de dados do INEP/MEC

A tabela acima mostra o crescimento do ensino superior privado no país: enquanto em 25 anos se abriram 31 novas instituições públicas, no setor privado, foram 1.252. O crescimento desse nível de ensino aconteceu menos no formato de universidades ou centros universitários e mais sob a forma de faculdades, escolas e institutos isolados, que representavam, em 2005, 72,70% das instituições de ensino superior, o que por si só já reflete os problemas de qualidade que esse nível de ensino tem apresentado. No total, são 2.165 instituições, nas quais são oferecidos 20.407 cursos de graduação, 6.191 na rede pública e 14.216 nas IES privadas, cursados pelos 4.453.156 estudantes universitários do país. Trata-se de um enorme contingente de jovens e adultos que pagam por uma formação que nem sempre os capacita a serem profissionais com o nível desejável e que correm o risco de ver suas credenciais acadêmicas desvalorizadas no disputado mercado de trabalho. Nas palavras de Luiz Antônio Cunha:

O resultado de tão grande expansão é a desvalorização dos diplomas de ensino superior de graduação, em termos materiais e simbólicos, o que ao invés de diminuir, aumenta a demanda dele e dos que se lhe seguem — o mestrado e o doutorado ou, na vertente paralela, o simulacro tropical do MBA norte-americano. (CUNHA, 2004, p. 797)

A diminuição da participação das instituições públicas na formação das futuras gerações de profissionais de nível superior fica evidente com os números da Tabela 9. Se, em 1980, 35,75% dos formandos do Ensino Superior saíam de IES públicas, 25 anos depois eles eram apenas 27,24% do total. Enquanto o número de formandos das IES públicas cresceu 2,4 vezes no período, o das privadas cresceu 3,17 vezes.

Segundo os dados do INEP, no período de 1995 a 2005 houve pouca variação no percentual de ingressantes por sexo: em 2005, 45% eram homens, contra 45,3% em 1995. As mulheres eram 54,7% dos ingressantes no ensino superior em 1995 e 55% dez anos depois. São os homens que mais abandonam o ensino superior, num percentual que teve um aumento um pouco mais significativo nesse período: em 1995, 40,1% dos que terminavam a graduação eram homens, em 2005, esse percentual foi de 37,8%. Ou seja, em 2005, 62,2% dos alunos que receberam um diploma de nível superior eram mulheres. As mulheres são maioria nos campi universitários do país e um maior número delas conclui o curso. No entanto, elas concentram-se em áreas de menor prestígio social, como Pedagogia (91,3%), Enfermagem (82,9%) e Letras (80,0%).

3.4 Ensino público e privado

Um percurso escolar de sucesso, no Brasil, é na maior parte das vezes associado com cursar o Ensino Fundamental e o Médio em uma escola privada e o curso superior em uma universidade pública, cujo portal de ingresso é o exame vestibular, que passa a ser uma das principais medidas de sucesso desse percurso. Essa idéia traz consigo algumas generalizações que não se confirmam quando os dados são olhados mais detalhadamente. A primeira delas é que a qualidade do ensino básico privado é muito superior a do ensino oferecido pela rede pública. Como mencionamos acima, a avaliação dos pais que aparece na *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação* realizada pelo INEP é de que a escola privada oferece um ensino de qualidade superior à da rede pública, opinião reforçada pelos sucessivos resultados obtidos pelas diversas escolas nas provas nacionais. A idéia dominante é que apenas cursando uma escola privada o jovem conseguiria ingressar nas universidades públicas, consideradas como aquelas que oferecem um melhor ensino superior. Os dados apresentados por Pinho (2001) sobre os ingressantes na USP em 1997 mostram resultados que problematizam essa idéia. O autor dividiu as carreiras em subconjunto A, formado pelos ingressantes em Medicina, Direito e Engenharia, as carreiras com elevada relação candidato/vaga e desempenho médio superior à média geral da Universidade, e subconjunto B, formado pelas carreiras com características opostas, que englobam Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras e Física. A probabilidade relativa de um aluno de uma escola pública *federal* ingressar em uma das carreiras do subgrupo A é 11 vezes superior a de um aluno que venha de escolas públicas estaduais ou municipais e é pouco mais do dobro de um aluno oriundo de escolas particulares. Eles representam, no entanto, apenas 2,3% dos inscritos, enquanto os alunos da rede privada são 60,9% e os da rede estadual ou municipal 27,1%. Se esses últimos ficam com 7,3% das vagas, aqueles oriundos das escolas privadas ficam com 81,2%. Esses dados informam que os alunos das escolas privadas ficam com grande parte das vagas da USP nas carreiras mais competitivas; no entanto, não há homogeneidade entre as escolas públicas. Pelo contrário, há entre elas uma “elite” que, embora pequena, é capaz de preparar seus alunos para disputar, com enorme vantagem, as vagas mais concorridas dessa universidade.

A segunda generalização discutível refere-se ao segmento privado de escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ele está longe de ser uniforme, assim como não o é o segmento das escolas públicas. Nem toda escola privada oferece um bom ensino, nem toda escola pública é “fraca”. Essa noção, no entanto, tem levado a uma valorização extremada da primeira, em detrimento da segunda. Há escolas voltadas a atender e produzir uma elite intelectual e social, como a Escola 1 aqui estudada, mas a enorme maioria delas está longe de conseguir resultados acadêmicos considerados significativos, tais como a aprovação nos vestibulares da USP. O que pode ser comprovado pelo reduzido grupo de escolas de Ensino Médio do qual se originaram os ingressantes das carreiras mais concorridas da USP. Pesquisa do Datafolha, publicada em 29/04/2006⁴⁴, realizada com alunos ingressantes nos 18 cursos com nota mínima mais alta para passar à segunda fase no vestibular da USP, mostra que 36% das vagas desses cursos são preenchidas por alunos egressos de 16 escolas de Ensino Médio. Estão incluídos aí os cursos de Medicina, Audiovisual, Relações Internacionais, Jornalismo, Direito, Ciências Biológicas, Publicidade, Editoração, Administração, Economia, Artes Cênicas, Engenharia e Matemática (Aplicada e Computacional), Psicologia, Veterinária, Farmácia-Bioquímica e Relações Públicas, em ordem decrescente de nota de corte. Das 16 escolas que mais tiveram alunos aprovados nesses cursos, 12 são privadas e 3 públicas (todas escolas técnicas — 1 federal e 2 estaduais)⁴⁵. A pesquisa revela também que 55% dos alunos ingressantes nessas carreiras são oriundos da classe A, segundo Critério Brasil⁴⁶ (apenas 5 % da população da Grande São Paulo está incluída nessa categoria). As escolas privadas ali listadas tinham mensalidades que variavam de R\$ 625,00 a R\$ 1.520,00. Entre os calouros, apenas 7% são pretos ou pardos, enquanto 13% são orientais e 66% são homens. Ou seja, a “elite” dos calouros da USP é branca, rica e do sexo masculino. No curso de Medicina, o mais disputado da Universidade, 68% dos alunos são de classe A e 22% do segmento A1, que representa apenas 1% da população da Grande São Paulo. Ainda que mais meninas tenham

⁴⁴ Folha de S. Paulo, 29/04/2006, Caderno Especial *Colégios*.

⁴⁵ A Escola 1, aqui pesquisada, está em 5º lugar entre as escolas privadas dessa lista. A Escola 2 não está entre as 16 escolas de ‘elite’ dessa lista.

⁴⁶ Critério padrão de classificação econômica homologado pela ABA (Associação Brasileira de Anunciantes) e pela ABEP (Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa) para classificar grandes grupos populacionais conforme sua capacidade de consumo de bens e serviços.

se inscrito para essa carreira (62,7% do total de inscritos), os garotos conquistaram 60% das vagas.

Os dados informam, portanto, que se numa carreira escolar “bem sucedida” pesa o fator econômico, que permite ou não frequentar uma escola privada, há outros fatores que permitam o ingresso nas escolas públicas de “elite”. Se é verdade que boa parte dos alunos dos cursos mais concorridos da USP estudaram em escolas privadas, há percursos diferentes, como 42% dos alunos entrevistados da Escola 2, que cursaram o Ensino Fundamental em escola privadas e o Ensino Médio em uma escola pública.

CAPÍTULO IV

ESCOLAS DE ELITE

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas localizadas na Zona Oeste da cidade de São Paulo: a primeira uma escola (Escola 1) da rede privada de ensino, de Ensino Infantil, Fundamental e Médio; a segunda (Escola 2), uma escola técnica estadual, ligada ao Centro Paula Souza, que oferece Ensino Médio e Técnico, nas áreas de Administração, Edificações, Eletrônica e Produtos de Design de Móveis. As duas consideradas como oferecendo um ensino de qualidade, com vagas muito disputadas nos “vestibulinhos” de ingresso. E, se este é um aspecto em comum entre elas, como veremos, há outros que as distinguem. Pode-se considerar as duas escolas de “elite”: a primeira, do ensino privado, oferece ensino considerado de qualidade a uma população que se insere economicamente entre a faixa superior da classe média e os mais ricos do país. A outra, “elite” da escola pública, em termos de qualidade de ensino, recebe alunos, em sua maioria, dos estratos médios da população.

Os resultados obtidos pelos seus alunos no ENEM reforçam esta idéia. Segundo dados do INEP⁴⁷, utilizando as notas médias no ENEM de 2005 para a cidade de São Paulo, a Escola 1 estava em 10º lugar entre as escolas privadas paulistanas, tendo seus alunos obtido nota média 71,04 (redação e parte objetiva da prova) de um total de 100 pontos possíveis. A Escola 2, por sua vez, estava em 7º lugar entre as escolas públicas, sendo que seus alunos obtiveram média 65,15 na mesma prova. Os critérios do ENEM consideram que pontuação entre 40 e 70 revela um desempenho de regular a bom; acima de 70, bom a excelente e abaixo de 40, insuficiente a regular. Entre as escolas públicas, porém, apenas duas obtiveram média acima de 70 — ambas também escolas técnicas (uma federal, outra

⁴⁷ Os dados do resultado do ENEM 2005 estão disponíveis no site do INEP e foram também objeto de reportagem da *Folha de S. Paulo* em 9/2/2006, página C-5

estadual). Considerando os 20 melhores resultados da rede pública estadual, dos 12 primeiros no ranking, apenas o primeiro não faz parte da rede de escolas técnicas estaduais, mas é escola técnica federal.

Os resultados do ENEM são consistentes com os resultados obtidos por pesquisa do Datafolha, publicada na *Folha de S. Paulo* em 29/4/2005 em caderno especial intitulado *Colégios*, referente às escolas que conseguiram mais alunos aprovados no vestibular da USP, realizado em 2004/2005: as mesmas escolas estão nos primeiros lugares dos dois rankings. Embora os resultados apontados sejam posteriores à data da pesquisa, eles confirmam nossa escolha das duas escolas como representantes de um ensino considerado como de qualidade no imaginário social — aqueles aspectos que levam o aluno a ser aprovado no vestibular das melhores universidades do Estado.

A escolha da escola pelas famílias das classes médias e altas é uma estratégia importante para a manutenção de seu padrão econômico e/ou seu projeto de ascensão social, uma vez que é contribuição fundamental para garantir o capital cultural às próximas gerações; capital que, juntamente com o econômico e o social, define a posição que o indivíduo ou a família ocupa no espaço social (BOURDIEU, 1997). A escolha da escola é, portanto, uma estratégia que visa a apropriação de bens culturais⁴⁸, que vai ajudar a garantir um determinado posicionamento no espaço social, como mostraram estudos ingleses (Stephen Ball, Sharon Gewirtz e Richard Bowe) e franceses (François Héran, Gabriel Langouet e Alain Lager, Robert Ballion) revistos e analisados por Nogueira (1998) sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias. Eles mostram que a escolha da escola para os filhos é cada vez mais uma estratégia presente nos diferentes grupos sociais nos dias atuais nos dois países em tela. Mudanças nas políticas públicas e na legislação educacional na Inglaterra e na França, embora de modo diferente, abriram a possibilidade de que os pais escolhessem a escola na qual seus filhos vão estudar. Estas mudanças colocam a grande parte da população, que antes deveria compulsoriamente matricular seus filhos na escola pública mais próxima da residência, o problema de decidir qual escola escolherão para os filhos. Os estudos mostram que os critérios de escolha variam conforme o posicionamento social da família e que elas não estão igualmente equipadas para realizar esta escolha.

⁴⁸ Esse assunto foi tratado também no Capítulo II, quando da caracterização das famílias desse estudo.

Os autores ingleses constroem uma tipologia das escolhas e concluem que “a escolha é orientada para e baseada em pensamento de classe⁴⁹” (BALL, GEWIRTZ e BOWE *in* NOGUEIRA, 1998, p. 43): o primeiro grupo, denominado “privileged/skilled choosers”, é formado por pais profissionais liberais e de classe média, que valorizam o ato de escolha, têm grande capacidade de avaliar os estabelecimentos de ensino, pois possuem o capital cultural, social e econômico para isso, além de facilidade em lidar com as diferentes fontes de informação. Esse grupo procura adequar a criança à escola, no sentido pedagógico, acadêmico etc., além de buscar um ambiente social visto como benéfico para a aprendizagem. No segundo grupo, estão os “semi-skilled choosers”. Um grupo formado por pais que têm ocupações diversas (comerciários, motoristas, donas de casa etc.):

essas famílias manifestam uma forte inclinação para a escolha, mas têm pouca capacidade de discriminar e de escolher porque conhecem mal o funcionamento do sistema de ensino e porque são desprovidas dos recursos culturais e das relações sociais que as habilitem a implementar, com eficácia, esta inclinação. (NOGUEIRA, 1998, p. 45)

Para os pais do segundo grupo, a grande quantidade de informações dificulta as escolhas, pois lhes falta justamente o capital cultural que lhes permitia discriminar o que é pertinente do que não é. Acabam utilizando-se de poucas fontes e baseando-se mais em opiniões alheias e na reputação da escola na comunidade, elaborando assim uma justificativa para suas decisões. Buscam uma boa escola, mas raramente procuram uma escola adequada ao perfil da criança, como faz o primeiro grupo.

O que é interpretado pelos sociólogos ingleses como uma forma de boa vontade cultural, tal como a concebe Bourdieu, isto é, modos de conduta próprios daqueles cuja aspiração à cultura ultrapassa a posse de capital cultural, instalando-se, então, uma discrepância entre as ambições e as possibilidades concretas de realizá-las. (NOGUEIRA, 1998, p. 45)

O terceiro grupo — “disconnected choosers” — é composto majoritariamente por pais de classe operária, que têm pouca experiência com o mundo escolar e poucos meios de informação sobre os estabelecimentos de ensino e seus desempenhos. Escolhem a escola mais em função de aspectos práticos, como distância, transporte etc. e não está presente em suas escolhas a possibilidade de encontrar a melhor escola para uma determinada criança.

⁴⁹ Choice is oriented to and informed by class thinking.

Os autores utilizam aqui a expressão “escolha por necessidade”, forjada por Bourdieu em *Distinction* (1984, capítulo 7).

O grupo traça duas conclusões, nas palavras de Nogueira (1998, p. 47):

A primeira delas é a de que a escolha do estabelecimento é fortemente correlacionada com a posição sociocultural da família. Apesar da complexidade do processo de escolha, que é multidimensional, não há como negar que a classe social, a raça e o gênero constituem fatores em jogo nesse processo. O trunfo que representa a aplicação de um capital cultural no trabalho de “decodificar” um estabelecimento, de “interpretar” as informações a respeito dele e de adequar a criança à escola revelou-se o elemento-chave da escolha, ainda que o capital econômico se revele também importante, sobretudo quando se trata da rede privada de ensino. (...) A segunda conclusão é a de que (...) a escolha do estabelecimento constitui novo e maior fator de manutenção e, até mesmo, de fortalecimento das desigualdades e oportunidades educacionais. (NOGUEIRA, 1998, p. 47)

As pesquisas francesas (FRANÇOIS HÉRAN, GABRIEL LANGOUET e ALAIN LAGER, ROBERT BALLION, *apud* NOGUEIRA, 1998), realizadas com metodologia diversa, usando categorias diferentes dos ingleses e entre si, chega, contudo, a conclusões semelhantes: os comportamentos de escolha variam de acordo com o grupo social e quanto maior o capital cultural ou econômico dos pais, mais intensa é a procura pela melhor escola para os filhos. Tal procura, pelas famílias, requer conhecimentos do funcionamento do sistema escolar, uma familiaridade com as informações relativas a ele, um “sentido do jogo” que não é igualmente distribuído na sociedade. Essa pesquisa mostra também que condutas que levam em conta a avaliação e a representação mental que as famílias têm das escolas e a sua possível adequação à personalidade e às características do educando são mais intensas em famílias de mais elevada posição social, enquanto que famílias de menor renda tendem a ter condutas consideradas mais pragmáticas, que priorizam aspectos como localização, preço, transporte, etc., ou seja, condições concretas de existência relacionadas à renda. As famílias mais favorecidas utilizam também um planejamento a longo prazo (estratégico), enquanto as famílias mais desfavorecidas apóiam-se em informações “boca-a-boca”. Outro ponto de destaque da pesquisa é que a escolha da escola é mais intensa à medida que a criança avança na carreira escolar, ou seja, a família mobiliza-se mais para encontrar a melhor escola para o filho que está no Ensino Médio do que quando ele está no pré-primário.

Ingleses e franceses, embora utilizando metodologias e mesmo pressupostos teóricos diversos, apontam a importância do “capital cultural familiar nas condutas de

escolha, em particular do capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino.” (NOGUEIRA, 1998, p. 54)

No Brasil estudos mostram que o investimento em educação é considerado prioridade para classes médias e altas (O'DOUGHERTY, 1998; GUERRA, POCHMANN, AMORIM e SILVA, 2006), aumentando a busca e a concorrência para as escolas privadas consideradas de qualidade. No entanto, a crise que atingiu fortemente a classe média nos últimos anos tem feito com que ela se volte também para aqueles segmentos da escola pública considerados de qualidade no interior de um sistema visto como falido ou incapaz de proporcionar um ensino adequado, aumentando a disputa pelas vagas nestas escolas.

Na verdade, atualmente, os pais estão apostando tudo em uma educação de qualidade, provavelmente de maneira mais enfática e intensa do que fizeram no passado, porém, sempre atentos aos custos. As escolas são escolhidas levando-se em conta seu potencial para garantir um “bom começo de vida”. (O'DOUGHERTY, 1998, p. 6)

4.1 Escola 1: Formação de dirigentes para uma sociedade em mudança

A vinda de três jovens padres de uma congregação canadense para o Brasil em 1943 foi o início da história da Escola 1. Inicialmente eles se estabeleceram no Jaguaré, bairro misto de residências e indústrias, ainda em formação. Ali fundam uma paróquia, uma escola primária e uma clínica que atendem à população local. Uma vez que a congregação tinha longa atuação na área da educação, tanto no seu país, como em outros, os jovens padres são incentivados pelo então cardeal de São Paulo a fundar um colégio. Em 1951 a Escola 1 começa a funcionar em um casarão emprestado pela Cúria Metropolitana de São Paulo, em bairro nobre da capital. A idéia, porém, não era abrir apenas mais um colégio católico. Segundo depoimento de um dos fundadores, em entrevista publicada em um volume comemorativo dos 50 anos da escola, eles queriam “um colégio novo, moderno, arejado, com um grande terreno e métodos pedagógicos avançados” (MIGUELEZ, 2002, p.11). A Escola 1 nasce com a marca da modernização brasileira. Voltada para as elites, tinha como alvo formar dirigentes para uma sociedade democrática e liberal, mais adequada ao cenário que se vislumbrava.

O projeto inicial se concretiza em 1957, quando a escola se transfere para uma área de 50 mil m² na Zona Oeste, doada pela *São Paulo Light and Power*, em bairro distante, mas que logo seria loteado para abrigar residências de alto padrão. Desde o início, a escola buscava diferenciar-se das demais escolas confessionais e tradicionais, por ter um projeto pedagógico moderno. Uma imagem que se formava a partir da própria figura dos padres que eram a maioria dos professores, mas não usavam batinas em suas atividades diárias, e chegava até o espaço físico da nova escola, de arquitetura moderna, com salas agrupadas em pavilhões térreos ou de dois andares, cercados de jardins. Em 1959 a escola consegue também uma licença do Ministério da Educação Federal para trabalhar com “classes experimentais”. Como aponta Almeida⁵⁰ (2002, p. 144 e 1999), esta licença foi fundamental para a construção de uma diferenciação do colégio como uma escola inovadora, opondo-se tanto às demais escolas católicas, quanto às tradicionais, públicas ou privadas. Mais tarde, em meados da década de 60, a escola se transforma em escola experimental, a única escola religiosa entre as sete (públicas e privadas) que funcionavam neste modelo pedagógico, entre elas, o conhecido Colégio de Aplicação.

A Escola 1 nascia assim inserida na tradição dos colégios pertencentes a congregações religiosas, que desde a colônia formavam nossas elites, mas, ao mesmo tempo, diferenciando-se dela, oferecendo uma educação de cunho humanista cristão, voltada para os novos tempos, para uma sociedade que começava a se modernizar. Um encontro entre o projeto da Congregação e

as disposições de um conjunto de famílias que, embora ocupando posições relativamente dominantes, encarregam-se, nesse período, de construir para si próprias um espaço de afirmação em relação a certos grupos dominantes já tradicionais utilizando uma determinada relação com a cultura como meio de diferenciação no espaço social e definindo-se por uma série de características que acabam por dar sentido a uma oposição entre grupos ‘modernos’ e ‘tradicionais’ constituída em termos de estilo de vida (ALMEIDA, 2002, p. 143).

⁵⁰ Embora utilizando outro nome, os dados da escola da qual trata o trabalho da autora confirmam que se trata da mesma escola na qual estudam os alunos da “Escola 1” na presente pesquisa. A história dessa escola, como parte da análise das experiências de escolarização das elites dirigentes paulistas, é apresentada na tese de doutorado da autora, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em 1999, com o título *A escola dos dirigentes paulistas*. Desde sua chegada ao Brasil os padres da congregação canadense estabelecem uma forte relação com as classes dominantes do país, inicialmente por meio dos representantes diplomáticos do seu país de origem. Relação essa que é analisada de forma mais completa pela autora.

A Escola 1 nascia para ser uma escola moderna e formadora de uma elite intelectualmente diferenciada, mais democrática, mais politicamente engajada e bem formada intelectualmente.

Os padres da congregação não permanecem, porém, por muito tempo na escola. Em 1966 muitos deles saem dos cargos docentes e de direção para atuar em paróquias pobres ou são transferidos para outras regiões do planeta em função das novas recomendações do Concílio Vaticano II de preferência de atuação da Igreja junto aos pobres. Em entrevista publicada em artigo na revista comemorativa dos 50 anos da escola, um dos padres conta como se resolveu a contradição entre a “escolha clara e profética a favor dos pobres e oprimidos” da congregação e a própria existência de um colégio para as elites:

É um colégio de elite. Mas, desde os anos 60, tem tomado consciência de que tem uma responsabilidade social. Hoje, essa consciência está atingindo a própria estrutura do colégio, seu currículo. Enquanto mantiver essa preocupação social, o colégio vale a pena como uma instituição religiosa e católica. (MIGUELEZ, 2002, p. 13)

A escola vai, pois, se laicizando, embora os postos de direção geral fiquem ainda a cargo dos membros da congregação (somente em 1993 a direção tornou-se inteiramente leiga). No interior do posicionamento da Igreja Católica de atuação junto aos mais pobres, criou-se o curso supletivo em 1974, financiado pelos ganhos originados pelas mensalidades dos cursos regulares e freqüentado por adultos trabalhadores da região, em geral, moradores de bairros distantes. Junto a essa iniciativa outros projetos sociais assistenciais foram se desenvolvendo, envolvendo os alunos e suas famílias. Nesse mesmo ano a escola se abriu para o ingresso de meninas e se completou o então Curso Primário. Em 2000 a escola abre seu curso de Educação Infantil, passando a oferecer o ensino da Pré-Escola ao Ensino Médio.

A construção do espaço físico do curso de Educação Infantil é emblemático desse processo de laicização da Escola 1. Ela foi construída no espaço que era dedicado, dentro do campus da escola, à residência dos padres. Ali moraram, quando a escola foi construída, nos anos 50, boa parte dos padres da congregação. Quando a posição de retorno aos pobres, indicada pelo Concílio Vaticano II foi assumida pela congregação mantenedora, intensificou-se a contradição vivenciada por esses padres, entre o atendimento a uma elite e

a posição doutrinária da Igreja⁵¹. Na década de 60 a maioria dos padres ali residentes se mudou, seja para a paróquia inicial da congregação, situada no Jaguaré, seja para outros países, para inserir-se mais efetivamente nas novas diretrizes doutrinárias. Ficou vivendo na residência dentro da Escola 1, por mais de três décadas, aquele que foi seu diretor geral e defensor da continuidade da escola. Mesmo depois de sua aposentadoria em 1993, ali vivia esse padre, agora já idoso, praticamente a última referência à origem católica da escola. A ampliação da escola, para o nível inicial da escolaridade, capitaneada pela diretoria, a essa altura já leiga, acontece no espaço da residência dos padres, numa estratégia de atualização da posição da escola no mercado das escolas privadas de elite. Seu último morador é deslocado para uma residência perto da Escola 1 e no lugar de sua antiga casa se ergue um prédio de arquitetura moderna, revestido de pastilhas e mosaicos coloridos. A laicização da escola estava completa, ainda que ela se mantenha como propriedade da congregação mantenedora.

O projeto pastoral da congregação continua, porém, presente nas diretrizes da escola, por meio da sua proposta pedagógica, que é apresentada no próprio site da Escola 1:

Sua pedagogia, essencialmente, busca estimular nos alunos, em todas as faixas etárias:

- o domínio crítico do conhecimento;
- a produção criativa e multicultural;
- a consciência política;
- a ação social.

A ação social, no currículo, acontece por meio da “Ação Comunitária”, que é atividade optativa nas 7ª e 8ª séries e no Ensino Médio e da disciplina “Ética e Cidadania”, obrigatória na 2ª série do Ensino Médio. Durante as atividades da “Ação Comunitária” no Ensino Fundamental os alunos freqüentam e desenvolvem propostas educativas em creches e obras assistenciais mantidas pela Escola 1. As atividades da disciplina “Ética e Cidadania” prevêm pesquisas de campo, estágios e viagens, cujo “objetivo primordial é justamente desenvolver nos jovens a consciência dos problemas da sociedade brasileira e assinalar-lhes o potencial de sua força transformadora dessa realidade”⁵². Esse trabalho é

⁵¹ Ana Maria Almeida, em *A Escola dos dirigentes paulistas* (p. 94-106, 1999), analisa detalhadamente esse processo.

⁵² Site da escola. Acesso em 25/05/2007

desenvolvido junto a organizações assistenciais que mantêm projetos variados, tais como asilo de idosos ou projetos para moradores de rua.

Também as atividades do SAN (Serviço de Atendimento aos Necessitados), que mantém em bairros pobres trabalhos assistenciais à população de baixa renda, inserem-se nesse projeto de ação social. Elas buscam, no entanto, envolver não apenas os alunos como suas famílias e os funcionários da escola. Trata-se de obras assistenciais mantidas pela congregação, que envolvem creches, centros de atendimento a jovens, construção de casas populares e um serviço que auxilia a obtenção de documentos. Boa parte do investimento nessas atividades vem da arrecadação de fundos feita por meio de duas grandes festas que acontecem anualmente na escola, das quais participam milhares de pessoas. Todo esse trabalho insere-se na manutenção do projeto de formação de uma elite mais engajada com a realidade brasileira, com valores democráticos e cristãos.

A proposta de ser uma escola “moderna e progressista” e de desenvolver uma “consciência política” levou a escola, desde o início, a buscar sistematicamente estratégias que estimulassem o debate e o pensamento crítico de seus alunos. Essas práticas o levaram a ser considerado, especialmente durante os anos da ditadura militar (1964-1985) e no interior dos círculos conservadores, um “colégio de comunistas”. A prisão, nos anos 70, de alguns de seus professores e o fato de ali estudarem os filhos de alguns políticos e intelectuais de oposição aumentou ainda mais essa fama. Até hoje a Escola 1 recebe os filhos e netos de algumas dessas famílias de tradição política e intelectual posicionadas no espectro político como de centro-esquerda. Ao seu lado, no entanto, estudam também os filhos e netos de banqueiros e industriais.

A elitização da escola acontece por dois mecanismos básicos: o socioeconômico e o de desempenho acadêmico. O preço das mensalidades da escola já faz uma pré-seleção da população de ingresso: em 2003 a mensalidade do Ensino Médio estava em R\$ 1.095,00. O custo, porém, não impede que a procura seja grande. Afinal, estão em São Paulo 443.462 famílias consideradas ricas por Campos, Barbosa, Pochmann, Amorim e Silva (2005, p. 61), que representam 38% das famílias ricas do país⁵³. Para solucionar este problema, a escola realizava, até 2005 três “vestibulinhos” para ingresso na primeira e na quinta série do Ensino Fundamental e na primeira série do Ensino Médio. Em 2006 esse procedimento é

⁵³ Dados relativos ao ano 2000.

modificado, em razão da mudança de legislação que proíbe a seleção para a primeira série do Ensino Fundamental e da mudança da grade escolar desse nível de ensino. Os alunos virão do Ensino Infantil, onde têm prioridade de matrícula aqueles que vêm de famílias que já tenham um vínculo com a escola, ou seja, irmãos de alunos e de ex-alunos, filhos de funcionários ou filhos de ex-alunos. Procedimento que tende a manter a escola como um centro de formação a serviço de uma comunidade ainda mais fechada, o que é reconhecido pela própria escola em seu site. Como forma de ampliar, “reorganizar” e “revivificar”⁵⁴ a comunidade da escola, um processo de seleção na 3ª série do Ensino Fundamental está sendo implantado em 2007, já que o número de vagas oferecido para o ingresso no Ensino Fundamental 2 na 5ª série é muito restrito (10 vagas, para início em 2007). A seleção para este nível de ensino é feita por meio de uma avaliação de Português e Matemática e uma atividade em grupo, durante a qual podem ser observados “diferentes aspectos, tais como argumentação oral, interação em grupo, resolução de situações-problema, expressão de idéias e emoções em diferentes linguagens”⁵⁵. Para ingresso no Ensino Médio, foram oferecidas, para o ano de 2007, 60 vagas, que foram disputadas por meio de provas de Matemática, Produção Textual, Gramática e interpretação de textos e Inglês.

Como se vê, nesses novos processos de seleção, quanto menor a criança, mais pesam os vínculos familiares com a escola. Ou seja, supõe-se que essas crianças já venham de lares que têm valores e disposições comuns com a escola, desenvolvidos em parte por ela mesma, como no caso dos pais ex-alunos (que recebem a maior pontuação na seleção para a Educação Infantil). Já quanto mais velha a criança, mais pesa seu desenvolvimento acadêmico. No entanto, os aspectos referentes a valores não são negligenciados, pois podem ser avaliados na dinâmica de grupo da seleção para a 5ª série e pelos textos da seleção para o Ensino Médio. Os processos seletivos da escola evidenciam que, embora estes mudem com o tempo, permanece a busca de uma sintonia entre a escola e as famílias que a procuram. Ou, nas palavras de Almeida, em sua pesquisa feita na segunda metade da década de 90:

Assim, ao final do processo que comanda a definição do grupo de alunos atendidos pelo colégio tem-se uma situação onde as famílias dos alunos e o colégio compartilham as mesmas aspirações e os mesmos valores no que diz respeito à educação dos mais jovens, o

⁵⁴ Site da escola, acesso em 12/7/2006.

⁵⁵ Idem

que permite de fato que se vivencie a experiência escolar como uma experiência de sistematização da educação familiar. (ALMEIDA, 1999, p. 117)

Outro elemento não desprezível ao analisar as estratégias de seleção dos candidatos é que a imagem da Escola 1 esteve, desde o seu início, vinculada a uma imagem de excelência acadêmica, que teve um dos seus pilares, certamente, na seleção de ingresso das crianças e jovens utilizando processos (testes) que recrutavam aqueles que já eram mais preparados academicamente. A introdução de uma seleção baseada exclusivamente nas relações da família da criança com a escola poderia trazer o risco de reduzir essa excelência acadêmica, pois haveria sempre a possibilidade de que entre essas crianças encontrem-se aquelas com mais dificuldade de se adequar ao modelo proposto pela escola. A longo prazo, os resultados obtidos pelos alunos da escola em exames como o ENEM e nos vestibulares poderiam ser afetados, arranhando a imagem de excelência que a escola busca manter. Vem daí também a necessidade de buscar uma forma de selecionar alunos que tenham essa competência acadêmica, o que é, provavelmente, o sentido de uma seleção de alunos na 3ª série do Ensino Fundamental.

Chama a atenção na Escola 1 o seu espaço físico, como destaca o próprio site da escola ao descrever sua infra-estrutura:

Um teatro com 500 lugares, uma biblioteca com aproximadamente 26 mil volumes (que dispõe de salões para leitura individual e trabalho em grupo, além de computadores para consulta ao acervo e pesquisa na Internet), um Centro de Ensino de Informática (com quatro salas multimídia), laboratórios (de Ciências, Química, Física e Biologia), dois campos de futebol (um oficial gramado e o outro, de grama artificial, para futebol society), um ginásio de esportes (com palco, quadras e arquibancadas), uma pista de atletismo, duas quadras de tênis, seis quadras bivalentes, duas quadras polivalentes, um dojô, um anfiteatro com 200 lugares, capelas, playgrounds e uma abundante área verde.⁵⁶

Os prédios de desenho arquitetônico moderno abrigam salas de aula amplas, claras, com janelas dando sempre para uma área verde ou para amplos gramados. A escola possui ainda duas capelas, uma delas com vitrais desenhados por Alfredo Volpi. Um espaço que surpreende, pois destoa daquele que tradicionalmente se associa com escolas, sejam elas privadas ou públicas, e reafirma o seu posicionamento simbólico no interior do conjunto das escolas privadas como uma escola diferente e única.

⁵⁶ Acesso em 25/05/2007.

A Escola 1 mantém um acompanhamento do desempenho dos seus alunos nos vestibulares. Na turma pesquisada 227 alunos prestaram vestibular no final do ano em que finalizaram o Ensino Médio (2003). Destes, 149 ingressaram de imediato no Ensino Superior (índice de aprovação de 65,64%). Foram escolhidas 32 carreiras, distribuídas da seguinte forma, segundo o número de alunos ingressantes em cada uma:

Tabela 10: Carreiras escolhidas pelos alunos da Escola 1 e número de ingressantes em cada uma delas⁵⁷

CARREIRAS	Nº DE INGRES-SANTES
Gestão Ambiental; Hotelaria; Fisioterapia; Rel. Públicas; Computação; Matemática; Eng. Florestal; Fotografia; Artes cênicas; Biologia; Letras; Gastronomia; Nutrição; Geografia; Ecologia; Ed. Artística	1
Pedagogia; Audiovisual; Filosofia; Química; Rádio e TV	2
Desenho Industrial; Ciências Sociais; Jornalismo; Cinema; História	4
Comunicação Social	5
Medicina	6
Publicidade	11
Engenharia; Arquitetura	12
Psicologia	14
Direito	19
Economia	26
Administração	28

A tabela 10 acima mostra as carreiras escolhidas, sendo que em alguns casos, os alunos ingressaram em duas carreiras diferentes. Ele nos dá uma idéia, no entanto, das carreiras pelas quais se interessam os alunos desta escola.

Parte da turma de 2003 não ingressou na faculdade no início de 2004, mas prestou vestibular em meados e final de 2004. Considerando os resultados totais da turma nestes vestibulares, temos que 233 alunos concorreram a vagas nas universidades, sendo que 227 ingressaram. Uma aprovação de 97,42%, segundo dados da escola.

⁵⁷ Alguns alunos ingressaram em mais de uma carreira.

Em contato telefônico ou via email em janeiro de 2008 verificou-se as carreiras cursadas pelos entrevistados da Escola 1, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 11: Carreira cursada, ano de ingresso e trabalho dos entrevistados da Escola 1, em janeiro de 2008, segundo informação obtida por telefone ou email

NOME	CARREIRA CURSADA ou EM CURSO	INGRESSO	TRABALHO
Artur	Engenharia de Produção USP	2004	Estágio na área de investment banking
Carla	Direito USP	2004	Estágio em uma firma de advocacia
Denise	Comunicação Social ESPM	2004	Trainee em agência de publicidade
Gabriel	Marketing ESPM (concluído)	2004	Instituto de pesquisa de ambiente de trabalho
Hélio	Engenharia USP	2004	Bolsa de estudos França
Inês	Relações Internacionais PUC (concluído) Cinema FAAP (trancou)	2004 2007	Produtora assistente numa produtora de cinema
Kenzo	Administração FGV (concluído)	2004	Está viajando pela América do Sul
Roberto	Engenharia Mecatrônica USP	2006	Pesquisa na faculdade
Tadeu	Administração FGV	2005	Analista de empresas e gestor de fundos de investimento em empresa de investimentos

Não foi possível o contato com os entrevistados abaixo em janeiro de 2008, mas informações da Escola 1 e na internet indicam:

- Irina: aprovada em Artes Cênicas na USP e em Cinema na FAAP em 2004. Informações na internet indicam que ela atuou como atriz em diversos curtas-metragens.
- Priscila: aprovada em Publicidade e Propaganda na ESPM em 2004.
- Sofia: aprovada em Arquitetura no Centro Universitário de Belas Artes de São Paulo em 2004.

Pelo menos 10 dos entrevistados da Escola 1 conseguiram, pois, ingressar nos cursos que escolheram e, ao que tudo indica, começam a trabalhar na área desejada.

4.2 Escola 2: Formação de quadros para a indústria

Fundada em 1950, na mesma época da Escola 1, a Escola 2 abre suas portas com o título de “Escola Industrial”. Voltada, portanto, à formação de mão-de-obra especializada necessária ao processo de industrialização que se intensificava no Estado e na cidade de São Paulo. Até 1992 a Escola 2 pertenceu à Secretaria da Educação do Estado, mas naquele ano passaria para a jurisdição da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Em 1993, foi incorporada ao Centro Paula Souza, entidade autárquica, criada em 1969, “destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de Ensino Médio e Superior”⁵⁸. Hoje a rede de escolas técnicas do Estado (ETEs) é formada por 125 escolas, onde estão matriculados mais de 90.000 alunos. Até 1997 elas ofereciam, segundo a legislação vigente na época, cursos técnicos e de 2º Grau juntos. A partir de então, com a mudança da legislação do Ensino Técnico, oferecem cursos separados. O aluno pode apenas cursar o Ensino Médio, apenas o Curso Técnico (desde que tenha terminado o Ensino Médio ou o esteja cursando) ou os dois ao mesmo tempo. No entanto, a tradição de excelência do ensino oferecido pelas escolas técnicas, sempre reforçadas pelas reportagens nos jornais e pelo desempenho de seus alunos e ex-alunos, leva a uma grande procura por vagas e as escolas a realizarem exames de seleção, “vestibulinhos” para o ingresso, tanto para o Ensino Médio, como para os cursos técnicos⁵⁹. Disputaram as 25.496 vagas dos cursos técnicos das Escolas Técnicas Estaduais, em junho de 2006, 105 mil candidatos — uma concorrência de 4,1 estudantes por vaga. Quem cursa o Ensino Médio e um curso técnico se submete, portanto, a dois exames de seleção.

A excelência dos cursos das ETEs do Centro Paula Souza aparece em destaque também no site da instituição: na parte referente às escolas técnicas, o item *ENEM* relaciona

⁵⁸ Site do Centro Paula Souza. Acesso em 7/8/2006.

⁵⁹ Site do Centro Paula Souza. Acesso 12/7/2006.

as posições de todas as ETes do Estado de São Paulo, destacando que estas estão entre as melhores da cidade, do estado e do país:

Segundo a classificação do ENEM, na cidade de São Paulo, entre as escolas públicas estaduais, as onze primeiras colocadas são Etecs [Escolas Técnicas].

No Estado, as Etecs também se destacaram. Oito unidades do Centro Paula Souza ficaram entre as dez melhores instituições públicas. As Etecs ficaram, ainda, em primeiro lugar em 59 dos 71 municípios onde foram avaliadas – o que representa um crescimento de 20% de primeiras colocações, em relação a 2005.

O levantamento de 2006 mostra ainda que a Etec de São Paulo (Etecsp) conquistou o 10º lugar entre as públicas de todo o país e o 8º lugar entre todas (públicas e particulares) as escolas da capital.

No Brasil, entre as vinte melhores escolas públicas, excluindo as federais, 14 pertencem ao Centro Paula Souza.⁶⁰

O site mantém ainda um setor de *Clipping*, no qual se pode ler uma seleção de comentários e referências relacionadas ao Centro Paula Souza veiculados pela imprensa.

A busca da qualidade do ensino oferecido pelo Centro Paula Souza reflete-se na criação de um *Sistema de Avaliação Institucional* que avalia anualmente, por meio de uma pesquisa aplicada a alunos, professores, funcionários, egressos, pais e diretores, dimensões como *Processo*, *Produto* e *Benefício* em relação a um modelo *ideal*, que é atingido quando suas “ações e seus efeitos são avaliados como muito bom e bom e quando não há perda de alunos no decorrer dos cursos”⁶¹. Tais esforços têm retornos simbólicos importantes: 91% dos respondentes da pesquisa escolheram uma escola do Centro Paula Souza por considerarem que estas são “boas escolas”. Um dado do relatório se destaca: 95% dos alunos do Ensino Médio pretende cursar o ensino superior. O que evidencia o quanto o aspecto de formação em nível técnico vem se perdendo e sugere que essas escolas façam parte das estratégias de ascensão ou de manutenção de um posicionamento social, via educação, de segmentos da classe média que, por um lado, são incapazes de arcar com os custos de uma educação nas boas escolas rede privada, mas, por outro, são capazes de identificar no interior do espectro das escolas públicas aquelas que mais correspondem a suas expectativas, como os jovens entrevistados dessa escola.

⁶⁰ Site: <http://www.ceeteps.br/Ete/ENEM/ENEM.html>. Acesso em 25/5/2007

⁶¹ Síntese da Avaliação. Centro Paula Souza, SAI/ETE 2006, p. 2. Disponível em http://www.ceeteps.br/sai/Sintese_Av_Inst_ETE_2006.pdf. Acesso em 25/05/2007

A Escola 2 se insere nessa imagem que o Centro Paula Souza busca criar. A excelência do curso de Ensino Médio é colocada logo de início aos possíveis interessados a ingressar nela. No site da escola pode-se ler⁶²:

Na E.T.E. [Escola 2]; nos empenhamos na formação de cidadãos para o mercado de trabalho. Portanto, ao ingressar na escola, você deve estudar e adequar-se de acordo com as regras aqui estabelecidas.

A E.T.E. [Escola 2], além de oferecer cursos técnicos, oferece também cursos de nível médio de excelente qualidade e o mais importante: gratuito. Por isso, há muito mais alunos interessados nos seus cursos do que as vagas oferecidas.

Entre na [E.T.E. Escola 2] para aprender e não para criar artifícios que promovam para a série seguinte. Seja inteligente! Não se engane! O diploma será defendido pela sua capacidade profissional.

O texto traz aspectos que devem ser destacados: a apresentação da escola se faz por meio da necessidade de estudo e de adequação às regras instituídas e de uma evidente crítica à educação pública no que se refere aos mecanismos de aprovação automática presentes no Ensino Fundamental. Ela busca situar-se simbolicamente de forma diferenciada em relação às escolas públicas, não se incluindo nesse rol, apresentando-se como “gratuita”, mas não como pública.

O prédio da escola, reformado em 2002, é amplo e agradável, com um jardim interno e um jardim na frente, quadra esportiva, biblioteca, auditório, sala de artes, refeitório e laboratórios (que segundo alunos e professores são bastante defasados, especialmente o de Edificações). As salas de aula são também amplas e arejadas e o conjunto todo é limpo e bem conservado. Se o jardim da Escola 2 não pode ser comparado ao da Escola 1 em termos de tamanho e cuidado, nem por isso ele deixa de ser utilizado como elemento de distinção, tratado no site da escola como “verde presente”, sobre uma foto que mostra uma vegetação exuberante e bem cuidada.⁶³

Embora a Escola 2 não mantenha um acompanhamento do desempenho dos seus alunos nos vestibulares, uma das questões do questionário (Apêndice 1) aplicado aos alunos da 3ª série do Ensino Médio perguntava se o respondente pretendia fazer um curso universitário e qual seria. Dos 71 alunos que responderam, apenas dois não pretendiam buscar um curso universitário, enquanto 46 iriam prestar vestibular naquele ano e os

⁶² Em 7/08/2006

⁶³ Site da escola (acesso em 25/5/2007)

demaís, no ano seguinte. As respostas quanto às carreiras mencionadas estão na tabela abaixo:

Tabela 12: Carreiras mencionadas pelos alunos da Escola 2 em questionário e número de interessados em cada uma

CARREIRAS MENCIONADAS	Nº DE INTERESSADOS
Barro Branco, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Desenho Industrial, Economia, Fisioterapia, Letras, Medicina, Oficial do Exército, Psicologia, Química, Rádio e TV	1
Ciências Sociais, Medicina Veterinária, Turismo, Artes Cênicas	2
Administração, Arquitetura, Ciências da Computação, Direito, Jornalismo	3
Física	4
Publicidade e Propaganda	5
Fatecs e Tecnológicos	12
Engenharia	13

Não podemos esquecer, no entanto, que esses alunos tinham apenas intenção de prestar vestibular para tais carreiras, não significando que de fato o tenham feito e nem que ingressaram nas carreiras indicadas na pesquisa.

Em contato estabelecido no início de 2008, via telefone ou email, verificou-se que os entrevistados da Escola 2 cursaram as seguintes carreiras, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 13: Carreira cursada, ano de ingresso e trabalho dos entrevistados da Escola 2, em janeiro de 2008, segundo informação obtida por telefone ou email

NOME	CARREIRA CURSADA ou EM CURSO	INGRESSO	TRABALHO
Alice	Ciências Sociais USP.	2004 (se forma em 2008)	Estágio junto ao Ministério Público Federal
Clara	Biomedicina UNIFESP	2005 (se forma em 2008)	Iniciação científica na faculdade
Cássio	Processos de Produção FATEC	2004 (se forma em 2008)	Comprador técnico em fabricante de equipamentos fabris
Clarissa	Passou no vestibular da UNIP para Ciências Biológicas	2008	Promotora de eventos
David	Educação Musical UNESP	2005	Professor de música
Décio	Engenharia Mecânica UNESP- Guaratinguetá	2005	Estágio em montadora.
Flora	Propaganda e Marketing UNIP	2005	Estágio na área de marketing
Janaína	Odontologia USP	2005	Estágio em clínica odontológica
Lucas	Ciências Biológicas Universidade Braz Cubas	2006	Está procurando emprego na área
Laís	Desenho Industrial Mackenzie	2005	Não trabalha
Lígia	Hotelaria UNIFIEO	2004	Nunca trabalhou na área. Trabalha com venda de automóveis
Osvaldo	Ciências Biológicas Centro Universitário São Camilo	2005	Iniciação científica no Instituto Butantan
Renata	Técnico em Enfermagem no SENAC	Sem informação	Nunca trabalhou na área
Rafael	Engenharia Eletrônica Centro Universitário Radial (trancou)	Sem informação	Está procurando emprego
Thomas	Engenharia Civil FATEC	2004	Estágio na área de Engenharia Civil

Alguns entrevistados não puderam ser localizados no início de 2008, mas as seguintes informações foram obtidas na internet ou no Orkut:

- Breno: foi aprovado no segundo semestre de 2004 no curso de Engenharia da FEI e em 2005 no curso técnico de Automobilística no SENAI.
- Fernanda: aprovada em 2007 para o curso de Enfermagem na UNICAMP e na UFSCAR. Aprovada para a segunda fase da FUVEST 2008.
- Matias: comunidade de que faz parte no Orkut indica que ele cursava Publicidade no Mackenzie.
- Tânia: aprovada em Publicidade e Propaganda em 2004 na UNIP e na Universidade Anhembi-Morumbi.

Diogo e Gilberto não foram localizados em 2008, nem foi possível levantar qualquer informação na internet.

Diferentes no público que atendem, na origem, na história e no status administrativo, a Escola 1 e a Escola 2 compartilham o posicionamento simbólico no interior do grupo a que pertencem — escolas privadas e públicas: são consideradas como escolas que oferecem um ensino de excelência, exigentes quanto aos resultados acadêmicos obtidos pelos alunos, um lugar onde é preciso estudar e se adequar a seus parâmetros.

4.3 Relações de confiança

A escola é compreendida como relevante para os dois grupos aqui estudados, no que tange às possibilidades futuras de formação universitária e de inserção no mercado de trabalho. Há especificidades de cada uma das escolas e no modo como essas possibilidades são compreendidas pelos alunos, mas são diversos os pontos de aproximação entre os dois grupos. Por essa razão a análise que se segue será apresentada de modo que as vozes dos jovens dos dois grupos ressoem de forma entremeada sobre os diversos aspectos que eles julgam importantes para suas escolhas profissionais.

O posicionamento simbólico das duas escolas aqui estudadas no interior do “mercado” de escolas disponíveis para os diversos segmentos sociais depende de uma série de variáveis que perpassam sua história, seus pertencimentos institucionais e até mesmo suas estratégias de marketing e divulgação. A trajetória futura dos seus alunos, no entanto, tem nesse processo um peso particularmente significativo, especialmente o fato de

conseguirem ou não ingressar em boas universidades. Porém, para que isso ocorra é preciso que os alunos respondam à demanda da escola no que tange ao desempenho acadêmico e a suas exigências comportamentais. É da relação que os entrevistados desenvolvem com suas escolas que trataremos a seguir. Por apresentar muitos pontos em comum, e quase sempre variando quanto à intensidade de cada um dos diversos elementos que formam essa relação, essa análise será feita de modo conjunto em relação às duas escolas.

Os depoimentos dos jovens das duas escolas aqui analisadas trazem aquilo que foi apontado por Almeida (2000, p.95) como “ponto de partida para o estabelecimento de uma relação de comunicação pedagógica eficaz”: a *confiança* que os jovens depositam na escola e em suas diretrizes, que ganham uma adesão dos alunos, mesmo que, em alguns casos, parcial. Cada uma das escolas pesquisadas oferece uma *configuração* de elementos que permite que os jovens entrevistados desenvolvam essa *confiança* de que falam de forma semelhante, embora singular.

A confiança na escola e o quanto acreditam nas orientações pedagógicas estabelecidas escola ficam claros na fala de Lígia e de Laís (Escola 2):

*LÍGIA: Eu acho que, de uma certa maneira, eu ainda não sei no que [os conteúdos pedagógicos] vai me ajudar, mas de uma certa maneira vai me ajudar em alguma coisa, **porque não é à toa, né, que tem a escola**⁶⁴, mas eu acho que ajuda, sim, acho que pelo menos a amadurecer, aprender novas coisas, assim.... (Escola 2)*

*LAÍS: A maioria das coisas que eu sei, tirando as coisas que a gente aprende vivendo, a gente aprende em escola, a maioria não, tudo, né, a maioria das coisas e tudo é útil, **senão eles não ensinariam**. (Escola 2)*

Tanto os entrevistados da Escola 1 quanto os da Escola 2 consideram, de forma geral, que cursam uma boa escola, que os prepara para seguir os estudos e “para a vida”. A diferença aqui se dá na ênfase positiva dessa avaliação. Os alunos da Escola 1 a consideram de forma mais enfaticamente positiva, enquanto os da Escola 2, com frequência, consideram a escola boa, diferenciada em comparação com as demais escolas públicas.

TADEU: (...) eu acho que o curso que a escola dá desde a primeira série é muito acima das outras escolas do país, principalmente agora que eu estou fazendo cursinho, eu faço um dos cursinhos bons, assim, mas mesmo lá eu sinto, assim, que os alunos... eu não vou muito bem na Escola 1, mas mesmo assim eu sinto que os alunos da Escola 1 estão um passo à frente da maioria dos outros alunos. (Escola 1)

⁶⁴ Ênfase minha.

ROBERTO: (...) eu fiz o primeiro ano [em outra escola] e entrei aqui no segundo, daí... e eu acho que, sei lá, no colegial eu preferi aqui, era outro nível, gostei mais do esquema daqui. (Escola 1)

CLARA : Eu achei [a escola] boa, assim, melhor do que as outras públicas, você comparando, assim, com as outras públicas, ela é bem diferenciada. Gostei. (Escola 2)

É a construção dessas configurações que buscaremos analisar a seguir.

Professores: conhecimento e relacionamento

Esta *confiança* é um sentimento baseado em um conjunto de fatores. O primeiro deles é o corpo docente, que é avaliado como competente e experiente, como resume a fala Hélio, da Escola 1 e de David e Cássio da Escola 2.

HÉLIO: (...) a Escola 1 tem o nível bom de professores. (Escola 1)

DAVID: ... ao contrário de outras públicas a Escola 2 tem uma estrutura bem grande, tem professores muito qualificados, por exemplo a professora Flávia, que é uma professora experiente em Biologia, a professora de Matemática, que é uma professora experientíssima (...) então tem, sei lá, tem tudo no colégio, nada que um colégio particular ofereça que aqui não oferece. (Escola 2)

CÁSSIO: O Ensino Médio eu acho bom, acho bom, pouquíssimos professores que deixam a desejar, mas a grande maioria são bons professores. (...) eu acho que o Ensino Médio daqui é fortinho, dá pra dar uma boa base. (Escola 2)

Embora positiva, nesses depoimentos a qualidade dos professores aparece de forma diferente para a Escola 1 e a Escola 2. No primeiro caso, ele é afirmativo, sem ressalvas. No segundo, os depoimentos de David e de Cássio trazem uma comparação: esses professores são melhores do que os do resto da escola pública e o ensino é “fortinho” — um diminutivo significativo, algo depreciativo, que relativiza a sensação de uma escola “boa”. Mais uma vez a escola pública, excetuadas algumas unidades diferenciadas, como a Escola 2, é vista como fraca, de baixa qualidade.

Essa confiança, porém, não se constrói apenas pela percepção do domínio que o professor tem do conteúdo da sua disciplina, mas também pelo relacionamento que ele consegue estabelecer com os alunos. Quando indagados sobre algum professor que tenha

sido significativo, entre os tantos que tiveram ao longo da vida escola, os entrevistados das duas escolas falam de professores que tinham como característica utilizar-se do bom relacionamento com os alunos para levá-los a aprender os conteúdos acadêmicos das disciplinas. Dentro e fora da sala de aula:

DÉCIO Os professores que mais me marcaram mesmo foi os de pré a quarta série e, daí em diante, os de Matemática e de Física, que também sempre parava no intervalo, ficava conversando com eles sobre isso, tal, isso me ajudava. Eu gosto muito de xadrez também, participo de campeonato e tudo, então o professor também me incentivava. (Escola 2)

Muitas vezes, o relacionamento facilitava a aprendizagem de conteúdos com os quais se tem mais dificuldade:

GABRIEL: Porque ele [professor de Física] dava aula muito bem.... sei lá, como eu não vou muito bem nas exatas, ele ensinou bem, eu aprendi muito bem com ele, ele era legal, sei lá, eu me identifiquei com ele.

C: Mas você diz assim, se identificou, quer dizer o quê? Ele era um professor que era mais próximo dos alunos, era isso?

GABRIEL: Eu não sei, ele gostava de futebol.... a gente ficava conversando de futebol..., era um pouco mais que professor, sabe. (Escola 1)

INÊS: Tem dois, pelo menos: [da outra escola]. Uma que era minha professora na quinta série, que era nossa coordenadora de classe,...) então, tipo na quinta série estava todo mundo da minha classe com um problema, o pai de um amigo meu estava no hospital internado, meus pais estavam se separando, estava meio... estava meio tenso ainda, daí os pais de uma outra amiga minha estavam também com problema, o outro pai de uma outra menina era alcoólatra, tipo, uma puta confusão, e ela era, meu, a mãe da classe, ela era o máximo. E eu tive uma professora de Matemática na oitava série, também, e, assim, eu sempre odiei muito Matemática, os professores me odiavam, eu nunca tive um professor de Matemática que gostasse de mim, eu tenho esse ano, a [professora de Matemática] na Escola 1 e essa da oitava da série, os outros todos, assim, de pegar no pé mesmo, sabe, me odiavam, eu tenho uma birra com Matemática total. Essa foi a única, ela me adorava, ela vinha, me ensinou e eu era desastrosa em Desenho Geométrico, eu era a única..., aí com ela eu ia muito bem em Desenho Geométrico, tipo, ela era meu amor da minha vida (...). Aqui na Escola 1 eu gostava muito da professora de Filosofia, mas tipo não como professora, como pessoa, sabe, porque ela também era minha coordenadora. De professora mesmo eu gostava da professora de História, que eu gostava da aula dela. Mas aqui, é que aqui na Escola 1 os professores não têm muita relação com você, entendeu? (Escola 1)

Inês (Escola 1) aponta enfaticamente o quanto o relacionamento com os alunos, a familiaridade com seus problemas pessoais e o afeto podem ser elementos determinantes na relação que o jovem estabelece com a escola e com a aprendizagem. Sua crítica quanto à Escola 1 é justamente que ela não se sentia tão acolhida por ela quanto na escola anterior. Na Escola 1 ela encontra alguma afinidade com os professores de Filosofia e História, o

que está presente tanto nos depoimentos dos alunos desta escola como nos da Escola 2. O campo das disciplinas de humanas — História, Geografia, Artes, Filosofia, Religião — são considerados por muitos dos entrevistados como aquele que permitiu uma visão de mundo diferente, questionamentos de valores e o construção de um pensamento crítico em relação à realidade social, sintetizados nos depoimentos abaixo:

KENZO: (...) Ah, geralmente os de Geografia são os..., Geografia e História, né, que não só porque eu gosto das matérias, mas são os que influenciam mais pelo jeito de pensar e as idéias. (...) Ah, ele sai um pouco da matéria, põe um pouco do que ele pensa, tal, outras visões, eu acho isso legal. (Escola 1)

IRINA: Teve uma professora de História da oitava série que marcou acho que minha série toda , e que era fantástica assim... e que marcou bastante, que abriu assim algumas coisas, que foi legal.... foi ela.(Escola 1)

ALICE: Ah, o [professor de Artes] é uma pessoa maravilhosa, eu gosto muito dele, eu gosto, muito, muito, muito dele (...) quando a gente começou a ter aula com o [professor de Artes] ele não dava só isso, dava pra gente fazer pesquisa sobre artistas e passava tanta coisa legal e era uma aula divertida. (...) Porque eram coisas assim que você tinha que pensar mais, analisar, ele [o professor de História] destrinchava o assunto.... Enfim, a aula dele é maravilhosa e foi através dele que eu passei a gostar mais ainda de História e vi que História não era aquilo que eu tinha. (...) porque fizeram mudar o meu jeito de ser... um pouco, de ser não, de ver as coisas. (Escola 2)

OSVALDO: Teve, teve o professor de história e geografia lá do [na outra escola], ele deu aula pra gente da quinta a oitava, e ele, eu gostava muito dele, ele dava a matéria assim de um jeito muito legal, ele era um professor liberal só que ao mesmo tempo..., ele era rigoroso e ao mesmo tempo ele brincava com a gente, eu gostei muito de ter aula com ele, foi o melhor professor que eu já tive. (...)

OSVALDO: É, ele era muito crítico também, ele discutia política também com a gente, falava tudo, entendeu? Ele, eu acho que ele me ajudou a desenvolver uma certa crítica nas coisas que eu vejo, por isso que eu gostei. (Escola 2)

Atitudes de coerência, de manutenção da disciplina e de cobrança de resultados são consideradas positivamente, como diz Osvaldo (Escola 2), confirmado por outros entrevistados da Escola 1:

ARTUR: (...) ele [professor de Física] era um cara, na classe ele era um cara muito sério, ele deixa você aos poucos criar um contato com ele, só que ele deixa muito claro que na classe ele é o professor e você é o aluno, você tem que respeitar ele. Eu lembro até de uma vez que ele mandou um amigo meu sair da classe e ele não saiu, então ele mesmo saiu, era um negócio..., ele não recuava nas decisões dele, eu admirava. (Escola 1)

HÉLIO: Não sei, manter a classe sempre atenta à explicação... explicar de uma maneira um pouco mais descontraída, né... Você aprende mais, também você tem que aprender na aula, o bom professor também é aquele que só pela aula você já entende o conteúdo e já está preparado pra prova, né, não precisa ficar correndo atrás. (Escola 1)

TADEU: Bom, o professor de Química, ele é ótimo professor, ele dá muito exercício em classe, resolve exercício em classe, ele é um professor que exige, mas também o que ele cobra de exigência dos alunos é o que ele cobra de si mesmo. (...) [A professora de] literatura era ótima professora, (...) ela era muito rápida, assim, nas piadas, ela fazia umas piadas bastante irônicas, mas que não eram trazidas de casa, eram feitas, boladas na hora mesmo, ela era muito boa professora. (Escola 1)

Essa agilidade mental necessária para “fazer piadas boladas na hora”, a capacidade de brincar e ao mesmo tempo ser exigente, é o que faz a professora de Matemática da Escola 2 ser elogiada por seis dos entrevistados, representados na fala de Renata (Escola 2):

RENATA: (...) aqui da [Escola 2] o que eu sempre vou lembrar são das aulas de Matemática, que a professora é muito legal e o jeito que ela ensina não tem como você não aprender. Matemática, o que eu mais gosto. (...) Ela é muito enérgica, ela grita com você, ela põe o dedo na sua cara e você não consegue ficar com raiva, porque ao mesmo tempo que ela tá dando bronca, você sabe que é pro seu bem. E o jeito que ela ensina, ela ensina dançando, ela canta na aula, ela é muito doida, ela é muito doida, só assistindo a aula dela pra saber o que é a professora de Matemática. (Escola 2)

O “gostar do que faz” é tão relevante para Renata (Escola 2) como para Rafael (Escola 2), quando menciona que a professora não precisa trabalhar: ela o faz por “prazer”. Essa possibilidade parece colocá-la, para alguns alunos, em um patamar superior àqueles que exercem o trabalho de professor como forma de sobrevivência, que poderia estar ligado a uma condição de trabalho repetitivo, sem significado. O que é valorizado pelo aluno é o trabalho portador de sentido, entendido como criação.

Se os professores são capazes de modificar atitudes em relação ao conteúdo das disciplinas e mudar a “visão de mundo” dos seus alunos, estes deixam claro que essa não é uma relação de mão única. Pelo contrário, há uma valorização do professor quando os alunos sentem que podem modificar o comportamento dele, para que haja uma melhor aprendizagem:

FLORA: (...) o [professor de História], a gente fala pra ele, a aula do senhor ninguém presta atenção porque o senhor não muda. Invés deles mudarem, dinamizar a aula, não, aquela coisa chata (...) A [professora de Biologia] não, ela mudou o tipo de estudo dela, porque muita gente ficou ruim um semestre e aí o que ela fez? Ela trouxe um resumo da matéria em... aí, como é o nome? (...) Transparência. Pra gente ver na sala de vídeo, assim, já melhora, trouxe uns vídeos

legais, explicou de um jeito diferente, então a gente já mudou, as notas aumentaram, melhorou e eu acho que os outros professores tinham que fazer a mesma coisa, mudar, né. (Escola 2)

É possível detectar regularidades na relação que os entrevistados estabelecem com seus professores, mas é preciso lembrar que essas relações são singulares. Um professor nunca é o mesmo para todos os seus alunos, como mostra o depoimento de Renata (Escola 2), sobre o mesmo professor a que se referia Flora (Escola 2) acima, valorizando o trabalho de preparação que o professor realiza:

RENATA (...) Ah, o [professor de História], ele é um sarro também, nossa, eu detestava ele no primeiro ano, agora eu aprendi a respeitar tanto o trabalho dele. (...) Eu detestava ele, talvez porque ele me deixou de DP no primeiro ano, mas eu aprendi a respeitar o trabalho dele, aprendi a lidar com a forma de trabalho dele, eu hoje em dia tiro o chapéu pra ele. Porque um professor que guarda todo o material, que, assim, tem professor que ele simplesmente chega e joga a matéria pra você e você se vire, o professor de História não, ele traz um monte de texto, ele tira xerox, ele leva a gente no cinema, ele traz filmes... Eu estava comentando com as meninas da minha sala, aquele seriado da Globo, Anos Dourados, Anos Rebeldes, muito antigo, eu tinha sete anos, ele tem ainda as fitas todas guardadas, ele passa pra gente, é uma aula preparada, assim, eu respeito muito ele, também vai ser uma pessoa que eu vou sempre lembrar pelo jeito dele ensinar. (Escola 2)

Ecoam nas vozes desses jovens as descrições que Canetti faz de seus professores em suas memórias, *A língua absolvida*: o entusiasmo arrebatador e o talento narrativo do professor de História, que conquistaram rapidamente o jovem aluno; a erudição sem entusiasmo do professor de Alemão, que, se não arrebatava, também não desorientava; as observações curtas e irônicas do professor de Latim; a justiça ministrada de forma que nem sempre ficavam “ocultos o desagrado ou a estima”.

A multiplicidade dos professores era surpreendente; é a primeira diversidade de que se é consciente na vida. Que eles ficassem por tanto tempo parados à nossa frente, expostos em cada um de seus movimentos, sob incessante observação, hora após hora o verdadeiro objeto de nosso interesse, sem poderem se afastar durante um tempo precisamente limitado; a sua superioridade, que não queremos reconhecer de uma vez por todas e que nos torna perspicazes, críticos e maliciosos; a necessidade de acompanhá-los sem que queiramos nos esforçar demais, pois ainda não nos tornamos trabalhadores dedicados e exclusivos; também o mistério que envolve sua vida fora da escola, quando não estão à nossa frente como atores, representando a si próprios; e, mais ainda, a alternância dos personagens, um após o outro, no mesmo papel, no mesmo lugar e com a mesma intenção, portanto eminentemente comparáveis — tudo isso, em seu efeito conjunto, é outra escola, bem diferente da escola formal, uma escola que ensina a diversidade dos seres humanos; se a tomarmos um pouco a sério, resulta a primeira escola em que conscientemente estudamos o homem. (CANETTI, 1987, p. 174)

Mais ou menos marcantes, respeitados pela sua coerência, admirados pela habilidade em lidar com as singularidades que se apresentam em cada sala ou simplesmente ignorados, fica claro no depoimento desses jovens que, se o conhecimento e a erudição do professor são considerados importantes, para esses jovens, eles pouco valem se não forem acompanhados de uma capacidade de relacionar-se, de um posicionamento afetivo, de uma atitude de exigência e coerência acadêmica consigo e com os alunos.

As restrições quanto à qualidade dos professores são maiores na Escola 2 do que na Escola 1. Se na Escola 2 *a grande maioria* é formada por bons professores, há alguns que são vistos com restrições: *professores que não dão muita atenção pras aulas*, nas palavras de Rafael (Escola 2), reiteradas por outros entrevistados. Retrata professores repetitivos e que variam pouco a forma de abordagem da sua disciplina.

Também a dificuldade na manutenção da disciplina em sala de aula surge como uma das críticas que os alunos da Escola 2 fazem aos seus professores. Como mostra o depoimento de Flora (Escola 2), comparando-os com os professores do cursinho, e de Alice (Escola 2):

FLORA: (...) os professores daqui eu acho que deviam ser que nem os professores do cursinho, eles são super gesticulados, falam mesmo, aceitam as piadas na brincadeira, mas é aquela questão, está falando, sai da sala. (...) O que me irrita nos professores daqui é que é isso, o aluno falando, falando, falando, o aluno permanece na aula, me irrita, isso, eu fico estressada, eu mesmo falo: 'dá pra você calar a boca, não me estressa', eu quero prestar atenção na aula e um idiota atrás de mim falando. (Escola 2)

ALICE: Ai, não vejo a hora que acabe [o Ensino Médio]. É assim, quando eu estou aqui parece uma eternidade, a hora não passa, o dia não passa, e eu estou lá na sala, começo a ficar angustiada, que eu quero estudar, que eu quero estudar e o pessoal fazendo bagunça, porque tem gente que não vai prestar esse ano, então não está nem aí, e tem gente que sabe que repetiu mesmo de ano, então não está nem aí. E é uma bagunça, uma bagunça, e eu fico angustiada, porque é um paradoxo, né, porque eu estou na escola pra estudar, mas é o lugar que eu menos estudo, é o lugar que menos me propicia condições pra estudar. (Escola 2)

Nenhum dos entrevistados da Escola 1 fez qualquer referência a problemas disciplinares. O que pode indicar que a construção de um habitus e de disposições mais favoráveis à escola como ela se apresenta tenham sido mais efetivas no percurso realizado pelos jovens entrevistados da Escola 1. Aqueles da Escola 2 que fizeram um percurso

semelhante, que aprenderam a “ser alunos”, internalizando o controle externo, acabam encontrando na Escola 2 falta de condições para estudar como gostariam.

O sentido do que se aprende: distanciamento e envolvimento

O papel dos professores na construção da confiança que os jovens entrevistados demonstram na escola é central na relação que estabelecem com a escola como um todo e, principalmente, com os conhecimentos transmitidos por eles. Nessa relação se encontram pistas para entender como os jovens entrevistados utilizam e desenvolvem disposições internalizadas que facilitam seu acesso a uma carreira de nível superior e procurar as disposições que “torna possível a alguns, mas não a todos, utilizar determinados recursos materiais e simbólicos como capital cultural” (ALMEIDA, 2000, p.95).

Que a escola tem como uma de suas funções transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade, ao longo de séculos, é um consenso óbvio. Porém, só o aumento das matrículas não tem garantido que crianças e jovens aprendam o que é esperado para as diferentes idades, o que tem sido fartamente demonstrado pelos resultados desastrosos que o país vem obtendo nos exames nacionais. São inúmeras as abordagens feitas pelo campo da educação sobre o fracasso escolar e suas raízes, sejam elas sociais, psicológicas ou mesmo decorrentes de políticas públicas. Não as discutiremos aqui. Um consenso vem sendo construído ao longo dos últimos anos: a escola, especialmente a pública, tem de melhorar a qualidade do ensino que oferece, o que, por sua vez, depende de um sem-número de fatores, sobre os quais há algum consenso e muita discussão: desde a construção e manutenção da estrutura física e as características pedagógicas do currículo brasileiro até o preparo profissional dos professores. Pouco se discute, no entanto, que a aprendizagem acontece quando o aluno é capaz de estabelecer uma relação positiva com o aprender, com o saber, que acontece (embora não apenas) não no interior de instituições abstratas, mas no interior de uma relação social construída com um estabelecimento e seus professores. A relação que crianças e jovens estabelecem com o saber, ou saberes, com aquilo que é ensinado na escola, é fundamental para a sua permanência e avanço no sistema escolar,

bem como, mais tarde, para a escolha de uma profissão. É uma relação de *sentido* que acontece no interior de um conjunto de relações.

É preciso lembrar que os jovens entrevistados nessa pesquisa já vinham desenvolvendo disposições que lhes permitiram chegar a este ponto da escolaridade. No caso dos alunos da Escola 1, parte deles (5 dos 12 entrevistados) cursou todo o Ensino Fundamental na mesma escola, submetendo-se às suas — muitas vezes difíceis — exigências acadêmicas. Os 7 outros, bem como os 21 entrevistados da Escola 2, prestaram um exame de ingresso no Ensino Médio, destacando-se entre um enorme contingente de alunos que se candidatam a uma vaga nessas escolas. São disposições que foram construídas nas relações que mantiveram com a família e com a escola e que encontraram nas escolas em que cursaram o Ensino Médio um espaço de ressonância e aperfeiçoamento.

No entanto, estudar pode significar coisas bem distintas para pessoas diferentes.

O conteúdo das disciplinas e as formas de avaliação empregadas transmitem percepções diferentes, de que se trata de uma escola difícil ou fácil, e recoloca a questão da escola pública *versus* escola privada, de que a primeira oferece um ensino mais “fraco” ou de menos qualidade do que a segunda. Como esclarece Décio (Escola 2), essa percepção depende da trajetória anterior do aluno:

DÉCIO: Você tem duas opiniões. Quem vem de escola pública e chega aqui, é tudo uma maravilha. Eu vim de escola particular, estudei no Pio XII e no São Vicente de Paulo, é mais fraco, realmente é mais fraco, você sente que é bem mais fraco e tal, mas aí vai de cada aluno, tem que pegar e estudar sozinho pra complementar isso aí, se você estudar num colégio tão bom você não precisa fazer cursinho pra prestar vestibular, você ao mesmo tempo já está estudando pra isso. (Escola 2)

Alguns alunos, como Flora (Escola 2) e Tânia (Escola 2), que vieram de escolas públicas, concordam com Décio (Escola 2):

FLORA: Eu vim de colégio fraco, né, a Escola 2 é forte pra [outra escola], então quando eu vim pra cá o que eu mais penei foram as exatas, porque as humanas é só você ler mesmo, pesquisar, entender. (Escola 2)

TÂNIA: (...) Mas não sei, é muito chato, tem muita coisa que enfia na cabeça de uma vez só. Porque você estuda numa escola pública, eu sempre estudei em escola pública, aí você de repente vem pra cá, que é mais forte, eu tenho muita diferença, principalmente na parte de Física, lá estavam estudando Mecânica, aqui eu fui estudar Eletricidade, essas coisas, e foi super diferente, foi o que eu achei mais dificuldade. (Escola 2)

Vale destacar na fala de Tânia (Escola 2) a frase “*eu sempre estudei em escola pública, aí você de repente vem pra cá*”. Fica claro que ela considera a Escola 2, embora pública, como algo distinto do bloco de “escolas públicas”.

No entanto, a relação linear — “quem vem de escola particular acha a Escola 2 fácil e quem vem de escola pública a considera difícil” — não pode ser tão facilmente estabelecida, como sugerem os depoimentos acima. Para Clarissa, a Escola 2 foi mais difícil do que a escola em que estava, que era privada:

CLARISSA: (...) na verdade, assim, eu queria entrar nesse terceiro ano e ficar sossegada, assim, não estudar muito, porque os outros anos... tirando esses dois anos aí que também eu não estudei muito, mas nos outros colégios eu estudei muito, eu ralava muito, meu pai pagava professores e professores particulares pra mim, assim, que eu nunca fui também muito boa aluna, assim, pra estudar. Mas, assim, aí esse ano eu falei ah, eu quero dar uma relaxada, aí meu pai [professor de uma escola particular tradicional e que já havia sido professor da Escola 2] falou, ah, entra na Escola 2 que não é muito puxado. Só que eu estou achando meio puxado, os meus amigos, eles falam, imagina, aqui não é, mas eu não estou muito acostumada, eu estava meio relaxada nos outros anos, aí eu já entrei aqui, comecei a pegar assim e já..., está meio ruim, assim. (Escola 2)

Nota-se também na fala acima de Décio (Escola 2) o que significa para alguns alunos (e pais) a “boa escola”: aquela que contribui significativamente para que seus alunos passem no vestibular.

A Escola 2 não tem como fator de avaliação de seu próprio trabalho a entrada dos seus alunos em carreiras de nível superior. Ao contrário da Escola 1, ela não mantém nenhum tipo de acompanhamento do desempenho deles nos vestibulares. Tampouco tem um programa de ensino e de controle disciplinar como o da escola descrita por Almeida (2000), que visa conscientemente capacitar seus alunos, provenientes de estratos sociais menos beneficiados econômica e culturalmente, a obter posições nas carreiras mais disputadas nas universidades públicas. No entanto, a Escola 2 e a escola estudada por Almeida têm em comum “um caráter restrito da herança cultural” (p. 83), em se considerando o ensino superior cursado pelos pais e avós e o fato de que seus alunos pertencem, em sua maioria, a estratos médios da população de São Paulo, com certa trajetória social ascendente.

As dificuldades com os conteúdos e com “dar conta” das exigências de todas as matérias de forma satisfatória são recorrentes nas falas dos entrevistados, como aparece neste depoimento de Laís (Escola 2):

C: Você é boa aluna ?

LAÍS: Eu já fui melhor, esse ano é que... ah, não sei, todo mundo fala que terceiro ano é mais difícil, todo mundo fica meio relaxado, aí tem várias preocupações também, tem vestibular, eu faço técnico, aí as vezes começa a dar uma... muita coisa pra fazer, eu não consigo dar conta, aí eu começo a ficar desesperada, mas no final dá certo. Eu não sou má aluna, assim, mas não estou na minha melhor fase. (Escola 2)

Essas exigências de aproveitamento, porém, são entendidas como parte necessária à capacitação dos alunos para que possam seguir seus estudos — um “mal necessário”. Nenhum dos entrevistados as questiona, o que mostra o quanto as têm internalizadas. Pelo contrário, a crítica aparece justamente quando sentem que o controle e a exigência deveriam ser maiores. Como Flora (Escola 2), que, apesar de elogiar muitos os professores, por sua dedicação, sua experiência e seu relacionamento com os alunos, critica a falta de disciplina em sala de aula, que às vezes prejudica quem quer aprender. São críticas que aparecem também nas falas de Renata (Escola 2) e Tânia (Escola 2), quando elas comentam suas escolas anteriores: a falta de controle e de exigências sobre os alunos é vista como uma postura de descaso dos professores, presente na avaliação da “escola pública”.

RENATA: É lá perto da minha casa, [uma escola] estadual também. E lá é muito... sabe, assim, deixam muito ao deus-dará, os alunos... Eu era uma das melhores alunas da sala, mas também era porque eu queria, eu que ia atrás. E escola de periferia é sempre a mesma coisa, assim, os professores estão lá, se você quiser aprender, eles estão lá. Agora, se você não quiser, eles estão ganhando do mesmo jeito, então eles nem ligam. Aí eu falei assim, mãe, aqui eu não estudo mais, não quero nem saber, ou você me põe na escola do centro, eu não vou ficar mais aqui. (Escola 2)

TÂNIA: Ah, eu achei muito bom, bem melhor do que lá [na outra escola], lá era bem diferente, aqui eu achei diferente também porque eu tinha... lá era bem bagunçado, achei muito melhor aqui. (Escola 2)

A internalização da autonomia, determinação e responsabilidade não se dão de forma homogênea entre os alunos. Alunos como Breno (Escola 2), que já têm internalizados esses mecanismos de autocontrole, acreditam que a escola deveria ser menos controladora, passando mais para o aluno a responsabilidade pelo seu desempenho e resultados, embora reconheça que nem todos têm a mesma disposição:

BRENO: Devia ter a liberdade de eu chegar, abrir aquele portão e sair, coisa que eu não posso, eu tenho que chegar, ir lá dentro, uma burocracia, pegar um papelzinho, tem que inventar que eu estou doente, ou agora as últimas vezes eu estou falando mesmo que eu estou indo trabalhar, então acho que ela até já acostumou comigo. Mas coisa assim que eu não admito, talvez pode até ser culpa dos outros alunos, porque tem gente que pode sair de má fé, tem um pessoalzinho que é vagabundo mesmo, chega aqui sete horas da manhã e não entra na escola, fica na rua. Eu não, se

eu venho pra escola, eu entro na escola, assisto a aula, faço o que tenho que fazer e vou embora, se é pra cabular aula eu fico em casa dormindo ou vou trabalhar. (Escola 2)

Percebe-se que há entre os alunos um processo crescente, embora bastante desigual, de incremento de atitudes que revelam autonomia e o seu complemento correlato, a responsabilidade. Algumas orientações da escola propiciam essa formação de disposições de autocontrole e causam espécie, como diz Laís (Escola 2):

LAÍS: No começo eu achei esquisito, porque o sistema daqui, não sei, os professores, é tudo muito diferente, não sei se acho que é por ser uma escola técnica, é bem diferente de uma escola normal.

C: Em que sentido que você acha que é diferente?

LAÍS: Ah, o método de ensino dos professores, as regras da escola são diferentes, também, não é tão rí... não é que não é tão rígida, mas... como... ah, eu não sei explicar, assim, tipo, em outra escola, ah, não pode chegar atrasado, não pode, entrar na segunda aula, não pode, não sei o quê... Aqui a gente faz mais ou menos o que quiser, mas cada um tem que ter responsabilidade pra saber o que vai prejudicar e o que não vai. Por um lado é bom, pra quem consegue desenvolver isso é bom, mas tem gente que abusa, então... não vem, chega na terceira aula... (Escola 2)

É Renata (Escola 2) que fala sobre a falta de responsabilidade de colegas em projetos fomentados pela escola e a forma como eles são encarados pelos demais alunos da sala:

RENATA: (...) dentro da própria sala, tem um grupinho que é totalmente excluído.

C: Por que eles são excluídos?

RENATA: Porque eles são chatos... não, eles são irresponsáveis, a gente tem um projeto que até que é legal, um projeto técnico-científico, e a sala inteira está trabalhando pra esse projeto, que gravou um CD, a rádio da escola quem fez foi a nossa sala, a gente conseguiu dinheiro, a gente vendeu crepe, a gente fez rifa, tudo, assim. E esses meninos, eles não fazem simplesmente nada, aí eles querem dinheiro pra filmar, mas eles não... eles querem dinheiro pra eles, eles querem dinheiro pra beber, e fala que o dinheiro é pra outras coisas, eles não... você fala assim, aí, Roberto, tira, escaneia essas fotos pra mim, ele fica dois meses com as fotos e não traz nem disquete, nem manda foto por e-mail, nem traz as fotos, some com tudo. São pessoas irresponsáveis, e você acaba excluindo, né, as pessoas. (Escola 2)

Nas entrevistas com os estudantes da Escola 1, alguns desses temas reaparecem. Dos 12 alunos entrevistados na Escola 1, cinco haviam cursado a 8ª série do Ensino Fundamental na mesma escola. Os demais vieram de outras escolas. Como para alguns dos entrevistados da Escola 2, a escola foi sentida por eles como muito exigente, em termos de dedicação e desempenho. Como contam Denise, Irina e Inês (Escola 1), que viram suas notas caírem em relação aos resultados que obtinham na outra escola:

C: Por que você decaiu muito ?

DENISE: Porque a [Escola 1], essa coisa... eu sou daquelas que estuda um dia antes e a [Escola 1], eu descobri, foi a semana passada que eu descobri, que a [Escola 1] quer que você estude segunda, terça, quarta, quinta, pra sexta você fazer a prova. (Escola 1)

IRINA: Não, eu sou boa aluna, [na outra escola] eu era excelente aluna... aí vim pra [Escola 1].... (Escola 1)

INÊS: Então... assim, [na outra escola] eu ia muito bem, muito bem mesmo, tipo... mas eu não sei estudar, porque [na outra escola] eu não precisava estudar. Quando eu cheguei aqui na [Escola 1] eu falei, meu... eu odeio estudar, eu não tenho capacidade, eu não tenho concentração, assim, não presto pra isso, tipo. Então... não sei, eu sou uma pessoa normal, tipo, eu não estudo nada, sabe? Eu faço o mínimo possível pra passar. Então, tipo, eu pego recuperação de Física ou de Química eventualmente, mas o resto, tipo, eu levo, mas eu não sou muito aplicada... (Escola 1)

São os alunos que vêm de outra escola que mais criticam a Escola 1 pelo que consideram seu foco excessivo no vestibular. Nas palavras de Inês (Escola 1), mais uma vez:

INÊS: E eu acho que é muito... eu acho que eles..., sabe, se um dia mudar o..., se não existir mais vestibular, aí a [Escola 1] vai cair de nível, sabe, porque no colegial esse é o foco, sabe, tipo assim, só vamos passar no vestibular, então eu acho muito... às vezes... eu gosto das aulas, das aulas não, vai, tipo, de História, nãñã, essas coisas que eu gosto, acho que são boas as aulas, não posso dizer que não, tem bastante conteúdo, tal, mas eu acho que é, é muito focado demais numa coisa só. C: Essa coisa só é vestibular ?

INÊS: É, eu acho muito focado, está ficando cada vez pior, sabe? E as aulas são muito chatas, sabe, não tem muita dinâmica assim, não flui direito, não sei, não sei se é um problema da minha série (...)(Escola 1)

Essa crítica quanto às exigências ou ao foco no vestibular não aparece na fala dos alunos que cursaram a Escola 1 desde o Ensino Fundamental. Para eles, escola é assim, revelando uma naturalização daquelas condições que lhes são oferecidas.

KENZO: Ah, eu adoro a escola, estou aqui há onze anos, senão eu já teria saído. Mas é tudo de bom, não tenho do que reclamar. (Escola 1)

A escola é vista como proporcionadora de uma boa formação, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo necessária aos vestibulares, como aparece no discurso de Tadeu (Escola 1):

TADEU: A formação que os alunos da [Escola 1] têm é muito melhor, não vou dizer melhor... a [Escola 1] acho que exige muito mais que os outros colégios, por isso que eu acho que... e esse nível de exigência faz com que o aluno que sai da [Escola 1] saia um pouco mais bem informado, ou com mais conhecimento das matérias. É um colégio amplo, que não dá ênfase na exatas ou na

humanas, ele dá... aqui eu sinto que, assim, o colégio tem tanto pessoas que vão ser artistas quanto pessoas que vão se engenheiras e engenheiros, não dá um... É um colégio bem diversificado, dá pra você estudar, seguir qualquer área estudando na [Escola 1]. (Escola 1)

Eles *confiam* nas opções pedagógicas da escola. Mesmo os alunos que têm críticas à ênfase excessiva da escola nos vestibulares confiam que ela os ajudará a conquistar uma vaga no ensino superior, nas universidades mais prestigiadas, o que é parte central no seu projeto de vida.

Os jovens que ingressam na Escola 1 no Ensino Médio, que cresceram estudando em escolas com uma pedagogia mais voltada para atender as especificidades do aluno, mais focada no processo da aprendizagem e menos nos resultados, sentem que as habilidades que lá bastavam não mais são suficientes. O *habitus* que desenvolveram na sua relação com a escola parece agora inadequado, precisa ser modificado para fazer frente à experiência na nova escola.

Analisando as respostas dos entrevistados quando questionados sobre a importância para eles do que aprendem na escola, observamos que a maior parte dos entrevistados da Escola 1 pondera que nem tudo o que aprendem na escola vai lhes ser útil no futuro, especialmente na vida profissional, mas que são conteúdos pertencentes à categoria “conhecimento geral”, que contribuem para uma formação mais ampla, como mostram os depoimentos abaixo:

CARLA: Ah, eu acho que é bom conhecer assim um pouco de cada matéria, mesmo do que eu não gosto muito, mas tem muita coisa que eu vou acabar não usando mesmo, assim, no futuro, mas eu acho importante aprender... conhecimento geral. (Escola 1)

KENZO: Ah, eu acho que algumas sim, algumas não... acho que é importante ter essas matérias, mesmo que não use, como conhecimento geral... dar uma exercitada na cabeça. (Escola 1)

PRISCILA: Eu acho que é importante, né, como formação de pessoa, também acho que influencia bastante. Acho que tudo que eu aprendi eu vou usar na minha vida, grande parte, não tudo, mas bastante. (Escola 1)

HÉLIO: Ah, acho que a coisa do colégio é dar assim... tudo geral.... o que todo mundo precisa ter né... então eu não sei se eu vou usar....assim, as matérias de exatas assim, eu vou usar muito, enquanto o conteúdo de História por exemplo ... mas é bom saber porque tem sempre alguma coisa que você pode usar depois. (Escola 1)

SOFIA: É.....Então, assim, tem umas coisa que é, mas que..., ah não sei,... tem umas coisas que não, tem umas coisas que eu não vou usar, que não são úteis pra mim, que não mudam minha visão de mundo, mas tem outras que sim, a maioria sim. (Escola 1)

É a “visão de mundo” mencionada por Sofia (Escola 1) que aparece também no depoimento de Artur (Escola 1):

ARTUR: Eu acho que a maior parte vale a pena, eu acho, mesmo não tendo uma aplicação prática, algumas coisas são úteis pra você formular uma concepção de vida, uma ideologia. Pra mim, eu vejo que a Biologia é uma matéria que menos vai ter uso na minha vida, mas mesmo assim eu acho importante ter um conhecimento básico pra entender os processos. Então, eu acho que de maneira geral tudo que a gente aprende aqui tem alguma função, alguma utilidade. (Escola 1)

Artur intui que, mais do que aprender o conteúdo das disciplinas, há a compreensão de um “processo”: a construção de um raciocínio analítico que pode ser aplicado nos diferentes campos do conhecimento.

Mesmo considerando que os conhecimentos transmitidos pela escola contribuem para uma boa “formação”, o foco no vestibular é considerado excessivo, como já foi apontado acima, por alguns dos entrevistados, trazendo inclusive a necessidade de acompanhamento com professores particulares, como nos relata Inês (Escola 1) — leitora de Umberto Eco, Albert Camus, romances históricos e filosofia. Ou Irina (Escola 1):

IRINA: Eu acho que é... eu acho que há um excesso de... eu acho que eles tentam colocar, na verdade não é nem culpa... nem sei o que culpar, porque você, se você tem que fazer esse teste, você tem que passar pelo vestibular, você precisa dessa informação, mas eu considero muita informação desnecessária, muita, demais, eu acho que já deveria, você deveria poder selecionar antes e eu acho que deveria... eu não quero todas as informações que tão me dando, eu não quero guardar, eu acho que é... que o modo como é dado também não é o mais adequado, eu tentar armazenar toda essa bagagem de informação, assim. (Escola 1)

A vontade de selecionar os conteúdos a serem estudados e uma certa autonomia intelectual, que permite buscar conhecimentos em outras fontes que não a escola apenas, aparece de formas diversas nos depoimentos da Escola 1. Essa busca está presente no depoimento de Inês (Escola 1) sobre suas leituras, que revela também o capital cultural a que tem acesso, por meio da família, representada aqui pela figura da tia-avó, professora de Literatura em Paris, além de viagens ao exterior:

INÊS: Então... eu leio... é meio, meio... distinto, assim... é meio que nem música, assim, se você falar, lê esse livro, eu leio, se eu começar a achar um saco eu vou ler até o final..., leio muito assim, mas deixa eu ver... eu gosto muito do Umberto Eco, nossa, acho irado!

C: O que você leu dele ?

INÊS: Eu li O Nome da Rosa e Baudolino, mas eu leio qualquer coisa na verdade, assim, eu li de tudo, tipo a minha tia que mora na França, que é irmã do meu tio-avô, ela é professora de

Literatura, né?... então, quando eu estava na Inglaterra, eles moram em Paris, mas eu fui visitar eles quando estava lá, tal... então eu falava, ah, me fala que livro ler, daí ela me falava e eu ia lendo, ela mandava umas interpretações, então, tipo, eu leio qualquer coisa assim. Mas eu gosto... eu amo livro que tem alguma coisa de história no fundo, sabe? Eu li um que era... acho que até você conhece, chama Cisnes Selvagens, que são as três histórias, acho muito legal...(...) Eu amo aquele... o cara que escreveu o Mundo de Sofia, eu não gostei muito de Mundo de Sofia, mas eu li O Dia do Coringa dele, que eu achei irado... (...) Daí... sei lá, daí eu li de tudo, aí eu já li... aí quando eu estava aqui na escola eles deram pra gente um texto de Utopia, só que só deram uma parte. Eu amei tanto o texto que eu peguei o livro inteiro e li inteiro. Sabe? Mas eu gosto quando tem alguma coisa de história no fundo, nem que seja um pouco. Mas eu já li, tipo... já li de tudo, aquele O Físico, eu li The Great Gatsby, que eu achei um estouro, eu li o Albert Camus... já li de tudo, assim, qualquer coisa que sai, na verdade. (Escola 1).

Num primeiro momento Inês (Escola 1) diz que “não gosta de estudar”, para em seguida dizer que quer fazer pós-graduação. Questionada sobre essa inconsistência, esclarece sua posição, mostrando toda sua irritação com as exigências escolares:

INÊS: Não, eu não gosto de estudar na escola, acho um saco, ter que estudar um monte de coisa que eu acho um porre e que não me interessa nem um pouco, tipo, pra mim tanto faz saber por que a bola cai, contanto que ela caia, está bom...(...) eu tenho muita vontade de aprender aquilo que me interessa, não essas porcarias, sabe. Eu sei que eu vou querer estudar, sabe? Eu gosto de estudar as coisas que eu gosto, que eu acho interessante, e não qualquer porcaria. (Escola 1)

A mesma irritação, pela falta de possibilidade de estudar aqueles conteúdos de que gosta, pode ser encontrada no depoimento de Denise (Escola 1):

DENISE: Por exemplo, Química, aquilo pra mim me deixa louca, assim, tipo, eu não acho que pra viver eu preciso saber que o carbono secundário que é a série mais... isso pra mim é uma coisa tão vaga que... (...) eu não faço a menor questão, porque pra mim eu estou satisfeita em saber que eu sou feita de... não preciso saber que tem carbono e sei lá, ali tem sódio e potássio, pra mim isso não faz o menor sentido, é tudo inventado pelo homem, assim. Agora história, não, é uma coisa real, uma coisa que aconteceu, que ela fala, quando fala revolução e as pessoas foram pras ruas, elas sentiram e uns morreram e outros sobreviveram... Isso pra mim é mais... me toca mais, sabe?(Escola 1)

Tadeu (Escola 1) — leitor de Keynes, Soros e Buffett — revela também alguma autonomia intelectual no percurso que fez para chegar a esses autores, relacionados a seus interesses:

TADEU: Eu li um pouco de Keynes e também li duas pessoas que trabalhavam em Wall Street, o George Soros e o Warren Buffett, que são pessoas bem sucedidas, e tal, e eu me interessei e acho que é isso que eu vou seguir.

C: Quem te indicou esses livros, quem te indicou Keynes?

TADEU: Keynes...?

C: Como é que você chegou nele?

TADEU: Eu li um pouco numa revista, assim, um pouco batido, assim, “teoria keynesianista”, daí na mesma semana eu li de novo algum outro assunto, também, que falava de novo disso, daí eu fui atrás e...

C: E os livros... o livro do Soros, e tal?

TADEU: É, esse daí já... que eu fui na livraria uma vez... o Soros eu já ouvi falar muito dele, e tal, que todo mundo falava mal dele, que ele quebrou um banco na Inglaterra, daí eu queria ver um pouco como é que foi essas jogadas aí, se era mesmo... se o que se falava era verdade, daí eu comprei o livro e me interessei pelo que o cara faz. (Escola 1)

Ele entende que as exigências da escola são não apenas ligadas a conteúdos, mas formadoras de atitudes necessárias para o êxito futuro, acadêmico e profissional:

TADEU: (...) o cara que lê bastante, o cara que é exigido do colégio em Inglês, em Matemática, em Português, o cara que precisa estar sempre lendo livros, textos, em História, Geografia, a gente precisa estar sempre se informando do mundo atual, eu acho que o cara que... uma pessoa que está acostumada já com esse nível de... de exigência, chega na faculdade e não sofre tanto o choque. Então eu acho que ele tem maior facilidade pra aprender e pra acompanhar a faculdade. (...) primeiro porque algumas noções básicas de Matemática... o cara que precisa estar sempre se comunicando, ele precisa ter algumas aulas de Português, né, pra se comunicar... é claro que precisa, eu não sei até que ponto, varia mais conforme a profissão, mas acho que a escola é fundamental pra vida profissional. (Escola 1)

Esses jovens percebem os conhecimentos transmitidos pela escola como formadores, fundamentais para um avanço intelectual e profissional. Ainda que possam ser considerados excessivos e focados no vestibular, parecem conseguir se descolar das exigências escolares e buscar autonomamente, nos campos de saber que lhes são mais interessantes, saberes e conhecimentos que lhes dêem prazer. Eles parecem encontrar um *sentido* na sua atividade acadêmica, que transcende a utilização imediata desses conhecimentos, sua “utilidade” ou sua aplicação concreta. São saberes que se inserem em um projeto de vida mais amplo.

Relações semelhantes são encontradas nos depoimentos dos entrevistados da Escola 2. A idéia de que os saberes que a escola ensina transcendem os conteúdos propriamente ditos, trazendo uma capacidade de raciocínio mais ampla, é explícita nos testemunhos de David (Escola 2), que quer ser músico, de Décio (Escola 2), que quer ser engenheiro, e de Rafael (Escola 2), que quer trabalhar com computação:

DAVID: (...) a escola não ensina só matéria, ela ensina exercício de raciocínio também, então pode ser que eu nunca mais vá usar Física, mas a minha cabeça está desenvolvida pra isso, então eu

posso pegar uma coisa difícil, que a Física vai me auxiliar, porque eu exercitei meu cérebro. (Escola 2)

DÉCIO : (...) eu acho que, na escola, a principal coisa que você usa não é determinada matéria, e sim raciocínio, você aprende, você lida com situações que, ah, é isso que você tem que pensar pra resolver e é isso que você vai fazer na sua vida. Eu sei que eu não vou mexer com Português, Português-Gramática, Literatura, eu sei que depois eu não vou mexer com isso, Biologia, eu sei muito bem, mas tem coisas que você..., o modo como você lida com situações de Biologia, com Inglês, com Matemática, aí você vai aplicar, não a matéria específica, pra mim é isso que vai acontecer. (Escola 2)

RAFAEL: Assim, tem matérias, como eu disse, que eu acho um saco, mas eu acho que quanto mais você aprende fica mais fácil pra você aprender outras coisas, então mesmo que eu não tenha paciência pra, por exemplo, sei lá, Química, mas isso ajuda aprender outras coisas. (Escola 2)

Essa percepção dos saberes acadêmicos e, especialmente, da formação de um raciocínio lógico como instrumental necessário para o avanço intelectual permite que esses jovens se submetam às exigências escolares — suas pressões e rotinas, muitas vezes enfadonhas —, podendo criticá-las e julgá-las, não apenas no que se refere ao conteúdo em si das disciplinas, mas também quanto aos procedimentos da própria escola:

MATIAS: Algumas coisas, eu acho que nem todas, mas algumas a gente vai utilizar bastante. Por exemplo, a gente tem três aulas de Projetos, eu acho que seria desnecessário três aulas de Projetos, porque a gente poderia estar tendo, por exemplo, aula só de Literatura, ou só de Filosofia, por exemplo, que a gente não tem nada disso aqui, ou eles, sei lá, fazerem um reforço com cursinho no terceiro ano, fazer um reforço com cursinho, então eu acho que essa aula de Projetos eu acho que seria dispensável. Mas o resto eu acho que a gente usa sim, ah, assim, tirando algumas coisas que, se você for seguir uma profissão, você não vai usar, mas o resto eu acho que a gente utiliza bastante. (Escola 2)

Esse aprendizado, embora freqüentemente considerado excessivo ou mesmo inútil, ao mesmo tempo abre portas para que se aproximem daquilo que lhes dá prazer e faz sentido:

CÁSSIO: Ah, porque eu acho que não me importa saber por que o Modernismo tem a ver com o Realismo e por que... sei lá, por que tem 15 mols o Hidrogênio, não me importa saber isso, eu acho, não é uma coisa muito útil... (...) Mas na verdade é importante eu saber isso pra saber outras coisas. (Escola 2)

Ou, como para Clara, Janaína e Osvaldo (Escola 2), para que possam passar no vestibular e possam realizar um “sonho” — o de entrar em uma faculdade. O que demanda uma submissão presente às exigências escolares, com vistas à realização de um projeto de vida mais a longo prazo, como resume Clara (Escola 2):

CLARA: (...) o que eu estou pensando, assim, este ano é o seguinte: sempre que alguém me pergunta, pra que eu vou usar isso? Eu falo: pra passar no vestibular, essa é a necessidade que eu vejo, porque depois disso eu não vou mais lembrar de nada disso, aí eu não acho muito importante, é importante pra eu conseguir realizar meu sonho (...). (Escola 2)

Ecoam aqui as palavras de Elias:

A oportunidade que os indivíduos têm hoje de buscar sozinhos a realização dos anseios pessoais, predominantemente com base em suas próprias decisões, envolve um tipo especial de risco. Exige não apenas um considerável volume de persistência e visão, mas requer também, constantemente, que o indivíduo deixe de lado as chances momentâneas de felicidade que se apresentam em favor de metas a longo prazo que prometam uma satisfação mais duradoura, ou que ele as sobreponha aos impulsos a curto prazo. (ELIAS, 1994, p. 109)

Nas palavras de Alice (Escola 2) está resumida a estratégia seletiva que muitos dos entrevistados têm em relação às atividades escolares:

ALICE: (...) Mas assim, é que eu sou muito seletiva, eu acho assim que desde que a gente nasce a gente está sendo selecionado... então por que a gente não pode selecionar as informações que a gente quer, as coisas que a gente gosta? Então tem aulas que eu presto mais atenção, tem professores... matérias que eu não gosto, mas os professores são bons e eu consigo aprender, aí eu consigo tirar nota. Mas tem matérias que não dá, tem coisas que eu não quero, eu seleciono o que eu vou aprender ou não. (Escola 2)

Alice (Escola 2) adora estudar e considera que a escola ensina muito pouco em termos de conteúdo. Gosta de história, sociologia, ética, política, *essas coisas*. Leitora de João Ubaldo Ribeiro e Gilberto Freyre, acabou encontrando no cursinho um local onde pode de fato aprender, de maneira mais autônoma.

Criticando a escola, Alice (Escola 2) considera que ela ensina pouco. O que realmente aprende ali são atitudes, necessárias ao convívio social:

ALICE: (...) eu acho, assim, que são coisas diferentes, o objetivo lá [no cursinho] é diferente, aqui o que a gente... o que eu aprendi na escola? Convivência, trabalho em grupo, cooperação, essas coisas. Agora, em matéria de ensino mesmo, não há. Você aprende postura, como apresentar um trabalho, aprende a lidar com pessoas muito diferentes, ainda mais assim numa escola pública (...) é bem heterogêneo, ainda mais aqui que é vestibulinho, né, então as pessoas... é aleatório, não é só o pessoal daqui de Pinheiros, o pessoal que vem de muito longe. (Escola 2)

Dessa forma, Alice (Escola 2) realiza um processo no qual se revela sua autonomia, afastando-se emocionalmente da escola e buscando no cursinho e nos livros o que julga não poder encontrar ali. Com várias singularidades, é o mesmo processo que observamos em

quase todos os nossos entrevistados. Os alunos das duas escolas pesquisadas nomeiam o que aprendem na escola colocando esses saberes como objetos externos a si mesmos, sobre os quais podem posicionar-se, julgando-os e, com frequência, buscando de forma autônoma, dentro ou fora da escola, fontes de conhecimento que lhes sejam mais interessantes. Utilizando a noção de Elias (1998b), há um processo de distanciamento, que permite a esses jovens uma análise do que lhes é exigido e uma reflexão com baixa carga emocional. Pois, “a alta emotividade da resposta diminui a possibilidade de avaliação realista do processo crítico e, assim, de prática realista em relação a ele” (ELIAS, 1998b, p. 169). Quanto mais engajado emocionalmente está o indivíduo na situação, menos possibilidade ele tem de autocontrole e independência. É o autocontrole das emoções que permite o controle do processo.

Esse distanciamento se revela também na autonomia e na autodisciplina demonstradas por Kenzo e Roberto, da Escola 1, quando eles decidiram não fazer cursinho, mas estudar por conta própria:

KENZO: É, eu peguei a minha semana, vi o tempo que eu tenho livre à tarde, daí eu separei os dias por matéria, aluguei uns livros, peguei outros emprestados e vi quantas páginas eu tinha que fazer pra no dia da prova eu ter completado tudo. (Escola 1)

ROBERTO: Eu tinha combinado com mais três pessoas aqui da [Escola 1] pra gente estudar aqui à tarde, só que a gente começou a fazer e começou a não dar certo. O que aconteceu é que, tipo, se três queriam estudar e um não estava a fim de estudar, ele ficava atrapalhando o grupo inteiro. Aí, agora a gente montou um esquema; a gente está fazendo cada um por si e, de tempos em tempos, a gente combina de vir aqui pra escola, todo mundo, pra um ajudar o outro, tirar dúvidas e tal. (...)

C: Você consegue estudar sozinho? Como é que você se organiza?

ROBERTO: Eu... depende da matéria, é que eu não considero... as matérias tipo História, Literatura tal, me cansa, nessas matérias é... eu pego o livro e fico lendo, tal, e as matérias de exatas eu vou.... eu vou folheando o livro, vejo o que vai cair na FUVEST e tal, vou folheando o livro nas matérias, dando uma passada de olho rápida, vendo o que eu lembro, o que eu não lembro eu leio, depois faço exercício de tudo pra checar se eu sei mesmo.

C: Quantas horas você está estudando [por dia]?

ROBERTO: Eu estou estudando entre duas e duas e meia por dia. (Escola 1)

Roberto (Escola 1) demonstra a capacidade de reformular a estratégia inicial de estudar em grupo, mantendo o foco na atividade de estudar para o vestibular, apesar do envolvimento emocional com os colegas. Ele pode distanciar-se das emoções que estudar com um grupo de amigos impõe e controlar a situação, revelando uma internalização dos controles. Uma das características apontadas por Elias (1994a) no processo de formação da

distinção entre os segmentos sociais de elite e os demais é justamente esse aumento progressivo do autocontrole das emoções, dos impulsos e dos constrangimentos sociais.

O depoimento de Décio, da Escola 2, vai na mesma direção. Ele está fazendo cursinho e aponta o desenvolvimento do autocontrole e da organização do tempo como fundamental para conquistar seus objetivos acadêmicos e de vida. Ele atribui essa capacidade à cultura japonesa, que herda do pai:

DÉCIO: Estou [fazendo cursinho], só que é aquele negócio: tem que puxar da mania do japonês, se você puxar da mania do brasileiro, você não vai conseguir. Tem que, não tem que deixar pra estudar na última hora, mas eu estou estudando, falam que a última semana não é pra você estudar, eu estou revisando, revisando matéria e não vou parar de estudar até sábado, domingo faço a prova e pronto.

C: Pronto não, né, aí tem a segunda fase.

DÉCIO: Não, é, você tem que ver se você passa. Mas não é preconceito contra brasileiro, até eu sou, mas japonês tem aquela cultura, não é que é mais inteligente, mas tem que estudar, qualquer um tem capacidade, mas se você não estudar você não vai ter conhecimento, então você tem que estudar pra ter esse conhecimento e saber aplicar. Aí meu pai sempre me ensinou isso, desde pequeno, então eu estou tentando assimilar isso daí. (Escola 2)

Décio (Escola 2) joga xadrez e está na 987ª posição no ranking da Confederação Brasileira de Xadrez. Outra atividade que exige autocontrole, dedicação e a capacidade de distanciar-se emocionalmente da situação imediata para o planejamento racional das ações que levem à vitória.

As habilidades sociais de convivência, cooperação e trabalho em grupo, nomeadas por Alice, são hoje cada vez mais exigidas no mercado de trabalho, no modelo de gestão introduzido pelo processo de reestruturação produtiva. Nesse contexto, a noção de competência ganha força, tanto no meio empresarial como no meio educacional, sendo que, no Brasil, ela está fortemente presente na nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB), permeando, evidentemente, os currículos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. É uma noção que está também na avaliação que o Centro Paula Souza faz de suas atividades. Um dos índices da pesquisa para esse fim refere-se justamente às “competências profissionais e sociais”, entre as quais são avaliados itens como “trabalho de grupo e espírito de cooperação” e “capacidade de lidar com situações novas”⁶⁵. Dado que o Centro Paula Souza se propõe a formar profissionais para o mercado de trabalho (seu slogan é “Competência em educação pública profissional”), não é surpresa que se façam presentes

⁶⁵ Sistema de Avaliação Institucional / ETE 2006.

http://www.ceeteps.br/sai/Situacao_Egressos_Jul_2004_Dez_2004.pdf. Acesso: 25/05/07

essas competências nos seus documentos e na percepção dos seus alunos. Em estudo anterior (KOBBER, 2004), junto a trabalhadores da indústria, indicamos o quanto a escola — no caso, o ensino supletivo — é percebida pelos alunos, especialmente aqueles inseridos nas indústrias que passaram por um processo de reestruturação produtiva, como mais formadora desse “modo de ser” do que propriamente importante pelos conhecimentos que transmite. Adquirir essas habilidades é, no entanto, valorizado por esses trabalhadores como uma importante ferramenta para sua inserção e sobrevivência no mercado de trabalho.

Nas entrevistas com os jovens da Escola 1, esse papel da escola, de formar competências necessárias ao mercado de trabalho, não é mencionado. Entre os entrevistados da Escola 2, poucos nomeiam as habilidades sociais como importantes aprendizados na escola. E, quando o fazem, como Alice (Escola 2), é para, de certo modo, desqualificar a escola, por não fazer (ou fazer mal) aquilo que ela considera sua missão principal: a transmissão de conteúdos que possam ser por ela apropriados. O que os entrevistados da Escola 2 valorizam são os aspectos mais ligados ao conteúdo das disciplinas, não aqueles ligados diretamente às exigências do mercado de trabalho, embora esse seja o objetivo mais explícito dessa escola. Um objetivo que vai parcialmente contra as expectativas do seu público nos cursos de Ensino Médio, já que 95% dos alunos desse nível de ensino que freqüentam as escolas do Centro Paula Souza pretendem cursar o nível superior, segundo pesquisa da própria instituição⁶⁶. Assim como todos os nossos entrevistados. Há nessa questão uma distância entre “intenção e gesto”, como diria o poeta. A Escola 2 se insere em um campo escolar de formação de profissionais de nível técnico, mas, ao oferecer um ensino considerado de qualidade, é utilizada por setores de menor poder aquisitivo e mais sintonia com o mercado escolar como instrumento de ascensão ou de permanência social por meio do ensino superior.

Para esses jovens, de escolas consideradas de elite, tanto do ensino público quanto do privado, a escola é valorizada como um veículo de apropriação de conhecimentos que fazem sentido em um projeto mais amplo de vida. Não se trata de um sentido dado pelo

⁶⁶ Sistema de Avaliação Institucional / ETE 2006.
http://www.ceeteps.br/sai/Situacao_Egressos_Jul_2004_Dez_2004.pdf. Acesso: 25/05/07

“uso” imediato e cotidiano dos conteúdos, de saberes que “servem” para alguma coisa. Nem de habilidades que servem ao mercado de trabalho.

Esses dados mostram que há disposições desenvolvidas ao longo de determinados percursos familiares e escolares que permitem que também estudantes de origem social mais populares estabeleçam relações com o saber que lhes sejam significativas e fonte de prazer. São relações que não estão apenas disponíveis para estudantes de origem social elevada, como os entrevistados da Escola 1. Nossos resultados nos levam a pensar que eles são comuns a escolas que têm graus mais elevados de exigência acadêmica, como no caso das duas escolas aqui estudadas. Esses achados levam a uma questão que demandaria estudos que escapam ao escopo desse trabalho: seria pertinente investigar mais a fundo a possibilidade preocupante de que a ênfase excessiva dada pelas práticas norteadas pela atual LDB, de relacionar os saberes ensinados ao que é “prático” e “útil”, buscando dar sentido ao que se ensina pelo seu uso empírico, e à formação de habilidades sociais valorizadas pelo mercado de trabalho estaria negando a oportunidade à maioria dos nossos jovens de encontrar nos saberes ensinados na escola um sentido mais amplo, relacionado a um projeto de vida e a um prazer pelo conhecimento que lhes permita buscar autonomamente novas fontes. A falta de um sentido que vá além do “uso” dos saberes escolares, não será uma das raízes do nosso enorme fracasso escolar?

Espaços privilegiados

Outro elemento que constrói a confiança desenvolvida pelos alunos nas ações pedagógicas da escola é a própria estrutura física, a administração e os recursos que ela oferece. A Escola 2 passou por uma grande reforma e mudança na direção no ano anterior ao ano em que foram feitas as entrevistas. Elas foram muito bem recebidas pelos alunos, aumentando a sensação de que cursavam “uma boa escola”:

DÉCIO: Até o ano passado a infra-estrutura daqui não era tão boa, não estava pintado, não era... pelo que você via, assim, você desanimava. Aí o ano passado mudou o diretor, agora ficou a dona Sônia, pintaram, reformaram, então... Eu estudei [n]uma escola particular e cara. (...) Você pode até comparar [a escola onde eu estudava], que é limpo, não está pichado. (...) Mas dá pra comparar agora, eu achei que melhorou bastante, motiva, né, você estudar. (Escola 2)

Se a estrutura física é um elemento destacado pelos alunos da Escola 2, aqueles da Escola 1 não o mencionam, apesar de estudarem em uma escola cujas instalações impressionam mesmo aqueles acostumados a ambientes grandes e bem cuidados. O fato de não haver nas entrevistas menção a essa estrutura deve-se provavelmente ao fato de que, para esses estudantes, ela já se tornou alguma coisa que tomam por óbvia, que faz parte da sua forma de viver. Afinal, despendem boa parte do seu tempo nesse ambiente há anos.

Convivência tranquila

A construção de um espaço no qual o relacionamento e a convivência entre os alunos e entre alunos e professores possa acontecer fica manifesta em algumas das opiniões positivas sobre a escola:

CÁSSIO: Não, eu tenho amigos aqui, tenho bastante amigos, não só na minha sala como nas outras salas também. Eu gosto daqui, eu acho que aqui o pessoal é muito bom, também, muito bom, assim, com os outros, não tem muito, tipo, maldade, assim, como tinha na outra escola, que eram grupos mais fechados, talvez por ser escola do Estado, era escola ruim, então tinham grupos fechados e aí rolava muita briga também. (Escola 2)

LUCAS: É uma escola legal, eu gosto da estrutura dela, dos relacionamentos que tem tanto com os professores quanto com os alunos, também. Eu gosto disso, né, que ela tem um ar de harmonia, de pacificidade, assim, é bom, eu gostei. Gostei desse aspecto dela vamos dizer... Aqui a gente pode se relacionar muito bem com qualquer um, assim, não como na minha outra escola, que na outra escola a gente tinha que escolher a dedo assim as pessoas certas (...) (Escola 2)

Lucas (Escola 2), que cursou o Ensino Fundamental em uma escola em Carapicuíba, destaca a “pacificidade” e o fato de na Escola 2 ele poder relacionar-se com “qualquer um”, o que remete a uma questão cada vez mais presente na mídia e nos relatos de pais⁶⁷, professores e alunos da rede pública — a violência urbana que acaba encontrando seus caminhos para o interior da escola. A segurança de estar em um local onde se sente que pelo menos a integridade física está assegurada é um aspecto fundamental para que qualquer relação de aprendizagem possa ocorrer. Essa segurança os jovens entrevistados encontram na Escola 2, mais uma vez colocando-a em oposição ao conjunto das escolas públicas. Mesmo que ela seja obtida por meio de portões de ferro e do controle de ingresso de alunos e visitantes ao recinto escolar. Providência semelhante é tomada na Escola 1,

⁶⁷ Como por exemplo no estudo do INEP já citado anteriormente: *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*

onde catracas eletrônicas e seguranças impedem o ingresso dos não pertencentes àquele espaço. Se o espaço urbano pode aparecer como inseguro e ameaçador em alguns depoimentos, a segurança no interior da escola não é um tema que tenha surgido nas entrevistas. Ela é sentida como garantida e óbvia quando se trata de um ambiente escolar.

Relacionamento é tema de diversos relatos que fazem menção à dificuldade de sair de uma escola pequena, algumas vezes particular, para ingressar em uma escola grande, com um maior número de alunos, tanto da Escola 2 como na Escola 1, especialmente entre aqueles que ingressaram no Ensino Médio:

LÍGIA: Foi assim bem legal na parte de amizade, o ensino também é bom, mas, assim, eu estudava em escola particular, então meio... mas, assim, eu adorei estudar aqui, tanto é que eu estava falando com a minha mãe ontem que eu não trocaria. [Lá] a escola era pequena, então você conhecia todo mundo, aí de repente eu vim pra uma escola grande e conheço vários tipos de pessoas, então eu gostei pra caramba de vir pra cá. (Escola 2)

OSVALDO: Ah, eu gostei, eu acho que assim, como eu fiquei oito anos na mesma escola, eu vim pra cá, assim, foi uma coisa totalmente diferente, até porque era particular e de uma particular pra uma pública tem diferença. E eu tive que fazer novas amizades, porque lá eu tive oito anos praticamente os mesmos amigos, né, eu tive que me virar, assim, me adaptar, e eu gostei, gostei bastante. (Escola 2)

Diversos entrevistados da Escola 1 dizem haver grupos ou “panelas” que têm interesses diferentes e, por vezes, pouco contato entre si. A principal cisão entre os grupos sendo entre aqueles que vieram do Ensino Fundamental da própria escola e aqueles que ingressaram no Ensino Médio:

INÊS: Eu acho... mas eu acho muito dividido, assim, porque é muito grande, né, é lógico que tipo... e daí... e sei lá, tem as pessoas, sabe... as pessoas que vieram [da escola X] geralmente fazem um grupo assim, sabe, parece que querem manter [aquela escola] aceso para todo o sempre. Aí tem umas pessoas mais desencanadas, tem umas mais, meu, totalmente patricinha, tipo assim, realmente, sabe, essas separações... que acho que tem em qualquer escola, né, grupo... mas tem... [na escola onde eu estava] não tinha muito grupo, a gente não tinha muita opção, tinha um e dois, assim, e a gente se odeia ou a gente se ama e acabou, certo? E aqui não, tipo, muitas... muitos grupos grandes, muitos grupinhos entre os grupos, uma coisa meio... sabe, tem muita gente diferente, sabe. (Escola 1)

Difícil de explicar, mas não de entender, como mostram as palavras também um pouco confusas de Priscila (Escola 1):

PRISCILA: Tem, viu. Eu acho que tem sim, eu acho que fica meio dividido, não sei, no começo quando você entra no primeiro colegial ficava dividido assim, nos novos, os que chegaram agora e os da [Escola 1], sabe? Ficava meio assim separado. Até conseguir entrar, sabe... tem umas turmas

que são muito difíceis de entrar, assim, acho que... não sei, tanto que os amigos que tenho agora, tem um monte de gente que é nova, assim, e tem um monte de gente que já era da [Escola 1] também, sabe, são os mais amigáveis, sabe, tem uns que são muito fechados, assim, sabe, o pessoal da [Escola 1] às vezes não se abre muito. Ah, mas tem tipo a turma dos mais, assim, não sei... Como eu posso dizer, assim? Tem horas que... é que não tem como estereotipar, tem assim... é que, assim, acho que são grupos que se identificam, sabe? Tem características em comum, né, não sei como dizer... acho que... tem os mais... sabe, tem uns que se acham um pouco mais, tem uns que se acham os, assim, tipo comandam na escola, assim. Aí tem uns que ficam mais no canto deles, mais afastados e tem algumas pessoas que se dão bem em todos os grupos, tentam circular pelos grupos. (Escola 1)

Para Irina (Escola 1), se existem diversos grupos com interesses diferentes, há também uma homogeneidade entre eles:

IRINA: Eu acho as pessoas muito parecidas, assim... Elas têm uma homogeneidade, claro, é um colégio que são... o quê? São sete classes de quarenta pessoas, são duzentas e oitenta pessoas, então por certo, claro que tem [diversos grupos], mas duzentas e oitenta pessoas é de uma homogeneidade incrível, assim, eu acho, eu acho que convivem muito bem, acho que convivem muito bem, não acho que são tão conflitantes assim. (Escola 1)

Kenzo e Sofia (Escola 1) exprimem de forma mais clara, na sua explicação sobre os grupos, a que se refere essa homogeneidade: à formação social de elite do público da escola, composta tanto daqueles que pertencem ao empresariado e setores da alta burocracia das organizações, como daqueles pertencentes a uma intelectualidade mais liberal ou de centro-esquerda, ecoando o perfil da escola apresentado por nós na sua caracterização:

KENZO: É, isso [ter muitos grupos diferentes] eu acho legal, isso é uma coisa que eu acho que diferencia a [Escola 1] dos outros colégios. Ter vários grupos que quando você pensa, assim, não ia dar muito certo misturar, mas aqui mistura e até que não dá muita encrenca.

C: É? E como é que são esses grupos, como é que você categorizaria esses grupos?

KENZO: Ah, acho que principalmente, assim, tem dois mais extremos, né, que é uma elite principalmente da parte financeira e tem um pessoal que principalmente entra no primeiro colegial com umas tendências de esquerda, assim, então ficam os dois extremos.

C: Certo. E aí no meio tem alguma coisa ou... ?

KENZO: Aí no meio fica o resto, assim, fica o pessoal que está meio pra lá, meio pra cá, os dois pólos são esses.

C: E o que você chama assim da elite financeira, o que você quer dizer com isso? Que características têm essas pessoas?

KENZO: Ah, que... bom, primeiro tem que ter muita grana, aqui é um colégio de elite, né? Então esse pessoal vem mesmo e, não sei, se veste diferente... É evidente, assim, olhando no recreio, que tem grupos, principalmente vestidos, assim, o jeito de se comportar que é bem... separado. (Escola 1)

C: Você consegue identificar os grupos?

SOFIA: Ah, consegue.

C: E você acha que eles se identificam com base no quê?

SOFIA: Ah, a mesma classe social, são todos riquinhos.

C: Mas aí você... são todos riquinhos, então seriam o mesmo grupo.

SOFIA: Não, o mesmo grupo... dentro dessa classe social tem muitos grupos, muitos grupos. (Escola 1)

Ou seja, olhando mais de perto, há diferentes grupos no interior de um segmento homogêneo, com mais ou menos abertura a novos membros ou a fazer contato entre si.

ROBERTO: Eu não sei, o meu ponto de vista é... Daí, tipo, eu tenho meus amigos, tal, e tem pessoas que, sei lá, tipo, eu falo normal, tipo, não tem nenhum que eu olho e falo, tipo, não vou falar com esse cara, porque eu odeio, mas tem gente que, se ele não tiver o que falar, tipo, eu não vou chegar e cumprimentar e começar a puxar papo, contar da minha vida, tal. (Escola 1)

TADEU: Ah, não sei, às vezes eu acho que... eu estudo aqui faz onze anos, eu já conheço quase todo mundo, né? Mas mesmo assim eu sinto que às vezes é meio fechado, algumas pessoas, assim, não gostam de conhecer novas pessoas, e tal, e às vezes eu faço isso um pouco, assim, eu me incluo nessas pessoas que... são assim. Mas eu acho que às vezes é meio fechado, tem... às vezes as pessoas são muito... existe uns grupos que são muito abertos, sempre conversam e tal e existe os grupos que são mais fechados também. (Escola 1)

No entanto, apesar das divisões em diferentes grupos, há a possibilidade de uma convivência harmoniosa entre eles, o que sem dúvida contribui para a construção do sentimento de confiança que esses jovens desenvolvem em relação à escola:

ARTUR: Acho que foi o colégio que criou esse convívio bom, porque a tendência mesmo seria cada vez mais separar, o que aconteceu no colegial é que aos poucos os grupos foram convivendo mais, se dando melhor, e eu acho que hoje em dia a série, apesar dos grupos é super unida. (Escola 1)

HÉLIO: Acho que os grupos são diferentes, mas se entendem, assim, não tem, tipo, rivalidade na escola. Tem colégio que tem briga, assim, tipo... aqui todo mundo se respeita... bastante. (Escola 1)

GABRIEL: É que acho que a diferença é que quando todo mundo fala panelinha... tem a panelinha e tem tipo o grupo dos mais amigos, mas uns grupos também interagem, as várias panelinhas... (Escola 1)

Esse sentimento de confiança em relação à escola permite que se desenvolva um sentimento de pertencimento ao grupo, que se expande além das fronteiras das eventuais “panelas”, amalgamando-se em torno do grupo mais amplo formado pelo conjunto dos alunos da escola, que se distingue das demais, simbolicamente, por sua excelência acadêmica.

Os entrevistados da Escola 2 também consideram que na escola há grupos, “panelinhas”, mas que de maneira geral esses grupos se relacionam bem entre si.

DÉCIO: Sempre tem aquelas panelinhas, mas eu, eu não sei se é coisa minha ou se é coisa da... se eu tive sorte, mas sempre toda minha vida quando eu estive em cada classe sempre me relacionei bem com todo mundo. Lógico que você sempre fala mais com determinadas pessoas, às vezes brigava, tal, mas nunca... sempre cai numa classe boa, assim, sempre me relacionei com todo mundo, tem aquelas panelinhas específicas, mas você conversa com todo mundo, eu nunca tive problema não e aqui eu acho que também em relação a mim pelo menos nunca teve problema. (Escola 2)

A identificação dos grupos na Escola 2 ocorre em sentido bastante diverso daquele da Escola 1, onde os entrevistados se referem aos demais identificando-os por estilos ligados à condição financeira (“riquinho”), ao modo de se vestir (“patricinha”) ou ainda segundo posições políticas (de “esquerda”). Aqui os grupos são identificados mais pelo ano que estão cursando, opondo as turmas do segundo e do terceiro ano, principalmente. Entre as quais, no entanto, há certo trânsito.

DAVID: Bom, tem desavenças aqui no colégio, tem os grupos... o terceiro ano é muito unido, todas as quatro classes são muito juntas, então todo mundo se conhece e já é bem separado do segundo, os dois não são muito... não tem ligação, muita ligação, então é terceiro pra lá, o segundo pra cá. E o primeiro é meio desorientado ainda, não conhece muito bem o colégio, mas aí os primeiros anos são light, assim, mas os dois que eu acho maiores são terceiro e segundo, que são sempre quatro classes totalmente juntas e separados, os dois grupos bem separados. (Escola 2)

MATIAS: Bom, assim, alguns são bem divididos, por exemplo, o jogo que está tendo agora é terceiro e segundo, então tem a rixa do terceiro ano com o segundo ano e sempre tem isso, pelo menos aqui sempre teve. Assim eu ando com bastante gente do segundo também, eu falo com bastante gente, mas a minha turma mesmo é do terceiro e nem é da minha sala, assim, porque a minha sala tem gente que eu falo, mas nem tanto, são de outras salas, mas do terceiro. Mas eu acho que a maioria, assim, se dá bem aqui, né? Tem alguns que não se bicam, mas a maioria se dá bem. (Escola 2)

Ou ainda, a identificação se revela por meio do lugar em que se sentam na sala de aula: os do “fundão”, do grupo do Clube do Xadrez, dos Panteras, que falam a aula inteira.

FERNANDA: Tem, grupo tem, não tem aquele negócio de panelinha aqui, escola particular tem muito, eu reclamava que era um grupo lá e outro lá do outro lado. Aqui não, aqui você conhece todo mundo, mas tem o grupo dos que tocam forró o dia inteiro, tem o grupo dos que estudam... A maioria dos meus amigos, é uma mistura, assim, tem a galera que senta no fundo, mas é diferente aqui, muito estranho, a galera que senta no fundo, estuda, a da frente, não.

C: Você senta na frente ou atrás?

FERNANDA: (...) Você pode perguntar pra qualquer um da minha sala, o famoso grupo da conversa das Panteras, porque elas falam a aula inteira e eu sento do lado delas, mas ao mesmo tempo eu converso com o Clube do Xadrez, que fica ali na frente jogando xadrez o tempo inteiro, e tem a galera que toca forró durante a aula... Não tem, eu não vejo muito conflito, assim, só de personalidade mesmo, de panelinha não. (Escola 2)

OSVALDO: Tipo são quarenta pessoas na mesma sala, não tem como... acho que seria muito difícil fazer um grupo só, a classe ser unida, entendeu? A nossa sala mesmo deve ter uns três ou quatro grupos assim separados, tipo o grupo do fundo, dos cantos, o pessoal da frente, é muito dividido.

C: Mas esses grupos, como é que é o relacionamento deles, eles... entre eles, assim, são completamente separados?

OSVALDO: Não, completamente separados não, inclusive ano passado mesmo teve na festa junina um negócio de arrecadar prendas, aí a classe que arrecadasse mais ganharia uma passagem pro Playcenter. Aí a classe se uniu, formou uma equipe só e a gente acabou ganhando, mas só quando tem algum interesse assim, né? Aí a gente, aí a classe se uniu, só que normalmente não é assim. (Escola 2)

Se há aceitação dos diversos grupos, há também aquele que é excluído. Esse, nas entrevistas, aparece como aquele grupo que é baderneiro, irresponsável, arrogante, pouco comprometido com os trabalhos da sala, como relata Thomas (Escola 2):

THOMAS: É, não sei, tipo aqui não é muito dividido, mas tem grupos, as pessoas odeiam esses grupos, tem um grupo da minha sala que eles são odiados por toda a minha sala e por algumas pessoas da escola.

C: E por que eles são tão odiados assim ?

THOMAS: Porque eles são horríveis, eles se acham muito os gostosos, isso ninguém gosta, aí fica nisso. (Escola 2)

Na Escola 2, como na Escola 1, as diferenças são identificadas, mas a convivência entre os diversos grupos é tranqüila e respeitosa. Até mesmo com relação àqueles que são os “odiados”. Esse processo é uma construção que se dá ao longo do Ensino Médio, nas duas escolas, como já aparece no depoimento de Lúgia, da Escola 2, e de Tadeu, da Escola 1:

LÚGIA: Tem, tem vários grupos, você vê que são várias panelinhas, né, de vários tipos, o grupinho que gosta mais disso, o que curte mais aquilo, que se juntam, mas tem bastante grupinhos.

C: Mas como é que eles convivem, assim, convivem bem ou tem briga?

LÚGIA: Eu acho que no começo, logo que a gente entrou, era bem dividido, grupo aqui e grupo ali, agora que está no final do ano, a gente foi viajar e acho que misturou mais e eu acho que já está mais junto todo mundo, ainda continua nos grupos, mas todo mundo falando com todo mundo. (Escola 2)

TADEU: O ano passado diziam que ia ter muita disputa, assim, ninguém... todo mundo no final do ano começava, no terceiro ano o pessoal no final do ano começava a ficar menos amistoso, porque existe a disputa no vestibular, eu não estou sentindo tanto isso, eu acho que está todo mundo até um pouco mais amigo uns dos outros, ajudando na... oferecendo ajuda na resolução de exercício, compensando a matéria, eu acho que isso é um ponto positivo, eu acho que ajuda bastante. Eu acho que hoje está.... as pessoas estão cada vez mais unidas, assim. (Escola 1)

Uma construção que ajuda a formar, cada um a seu modo, o sentimento de que se faz parte de uma “boa escola”, que, no entanto, não quer dizer a mesma coisa para todos. A “boa escola” para os entrevistados da Escola 1 refere-se ao universo total das escolas da cidade, quiçá do país. Ter frequentado essa escola os coloca simbolicamente em um grupo seleto de pessoas que tiveram uma “boa formação”, que vai além da capacitação para o vestibular. Para o grupo da Escola 2, eles estudam em uma “boa escola”, mas ela é superior comparada apenas às demais do ensino público. Isso contribui para que o sentimento de pertencimento a um grupo ocorra de formas diversas nas duas escolas. O grupo ao qual se pertence, no caso da Escola 1 ultrapassa a classe e o ano escolar, o que fica evidente pela forma como os jovens se referem a eles: “de esquerda”, “patricinhas”, “riquinhos” etc. Eles colocam os grupos num contexto maior, fora dos muros da escola, em posições no campo político-econômico-cultural da sociedade mais ampla, contribuindo para a construção simbólica de sentimentos de distinção. As denominações dos grupos feitas pelos alunos da Escola 2 os coloca, ao contrário, dentro da escola, pois se referem à localização onde se sentam na sala de aula — “do fundão”, “da frente”; às atividades feitas dentro escola, como jogar xadrez ou ouvir forró; ou ao comportamento frente às exigências acadêmicas — os que estudam e os que bagunçam.

A forma como esse sentimento de pertencimento se estrutura faz-se presente no modo como cada um dos grupos relaciona-se com o término do Ensino Médio e a entrada em um outro momento de vida, apresentados a seguir.

O final do Ensino Médio e o medo do desconhecido

O final do 3º ano do Ensino Médio é um momento no qual os jovens vislumbram grandes mudanças nas suas vidas. Para a maioria, isso marca o final de uma vida mais protegida e conhecida e o ingresso em um mundo adulto, com mais responsabilidades, mas também com mais possibilidades, como mostram os depoimentos abaixo, de entrevistados da Escola 1.

ARTUR: Ah, eu tenho vontade de ficar aqui pra sempre... Eu me acostumei muito a vir pra cá, falar sempre com as mesmas pessoas, eu acho que é um colégio que tem um ambiente muito legal, um

convívio com os professores muito bom e... não sei, eu não tenho muita noção do que vai acontecer comigo... A minha vida eu me vejo acordando e vindo pro colégio, sempre... E vai ser um negócio estranho, eu tenho um pouco de medo, quer dizer, não sei se é tão forte: um pouco de receio do que vai acontecer, de começar a estudar na faculdade... um outro ambiente totalmente diferente, começar a vida adulta... (Escola 1)

CARLA: Ah, eu estou super assim... É estranho, eu estou aqui há muito tempo, então pra mim é péssimo estar acabando, assim (...) Eu quero que passe muito devagar esse ano, aproveitar bastante, mas ao mesmo tempo eu quero que chegue logo, que eu vou pra faculdade, é um mundo assim bem diferente, acho, deve ser bem legal também. (Escola 1)

TADEU: Um sentimento ambíguo, assim, acho que é meio triste, porque eu estudei onze anos aqui, eu não sei como que é viver sem isso (...), mas também é bom porque tem que seguir em frente a vida, né? A vida... Eu vou ter algumas responsabilidades a mais, mas também vou ter alguns benefícios a mais também, vou já ter uma... eu vou ter uma maior independência, já não sou mais aquela criança, assim, acho que isso é um processo que está vindo desde a quinta série, assim, cada vez mais liberdade, mas também cada vez mais responsabilidade. (Escola 1)

ROBERTO: Ah, (...) dá um pouco de medo do que vai vir, sei lá, porque eu desconheço, tal, mas eu acho que vai ser bom, porque... sei lá, eu vou mudar de área, e sei lá, já estou meio cansado do colegial, tal, são três anos... então eu acho que vai ser bom mudar (...) porque no ano que vem eu vou fazer dezoito anos, tal, aí muda várias outras coisas também. (Escola 1)

PRISCILA: Ah, não sei, no começo eu estava muito triste assim, falei: ai, será que no final todo mundo vai se separar, ai, eu não quero... Acho tão, depois que você entra no primeiro colegial passa muito rápido, né? Voa. Eu falava, gente, eu entrei ontem e hoje eu estou saindo. Por outro lado eu acho que vai ser bom, acho que é uma outra fase, você tira carta, dirigir... dirigir deve ser muito bom. Faculdade, acho que, assim, me dá um pouco de medo, assim, sabe, eu acho que é uma coisa muito diferente do que escola, assim. Acho que eu vou sentir saudades da escola porque, ah, escola é escola, né, você é meio protegida ainda, por mais que você fale que não, sabe? Você é um pouco, sim. Mas sei lá, eu acho que eu estou aprendendo a lidar melhor com a idéia, eu estava mais, com muito medo, assim, ai, eu não quero, estava muito triste, assim, mas agora eu já estou mais... eu estou vendo o lado bom, assim, das mudanças. (Escola 1)

Se a escola representa um mundo conhecido e seguro, o sentimento de terminar o curso é de ambigüidade, como Tadeu (Escola 1) deixa claro: por um lado, querem o novo, especialmente entrar na faculdade, tirar carta de motorista, ter a liberdade propiciada pela maioria; por outro, sentem medo frente a essas novas possibilidades que lhes são abertas e tristeza por serem obrigados a sair de uma situação confortável. Evidentemente não é assim para todos, mas entre os entrevistados da Escola 1, apenas Inês (Escola 1) manifesta desapego com a escola e urgência de que ela termine:

INÊS: [Estou] Louca [para que acabe]. Eu nunca, eu nunca vesti a camisa de escola nenhuma, assim, eu nunca fui muito apegada a escola, sabe, então pra mim...(...)E agora a [Escola 1], apesar que eu gosto daqui, mas graças a Deus, sabe, eu mal posso esperar, eu quero ir pra faculdade logo,

fazer cursinho, qualquer coisa, tipo, mudar, sabe, eu não posso ficar muito tempo no mesmo lugar, que me irrita um pouco... eu sou meio inquieta. (Escola 1)

A sensação de medo ou receio predominante na Escola 1, em relação ao final do Ensino Médio e ao futuro, explica-se também em função do ambiente protegido em que vivem. Por exemplo, poucos dos entrevistados locomovem-se pela cidade de ônibus. Apenas Sofia, Kenzo, Artur e Tadeu (Escola 1) mencionam o transporte público, ressaltando, porém, que é raro que o utilizem. Alguns têm motorista, mas em geral é a mãe que vai levá-los e buscá-los na escola e nas demais atividades que realizam. O medo da violência urbana faz com que essas famílias protejam os seus filhos. Priscila (Escola 1), por exemplo, nunca andou de ônibus ou metrô:

PRISCILA: Isso é um problema. Porque meu pai, assim, é muito... tem muito medo de tudo, assim, ele me prende muito, não sei, eu e minha irmã a gente nunca... Eu nunca andei de ônibus em São Paulo, eu acho um absurdo, nunca, eu não sei nem pegar ônibus, sabe? Nunca andei de metrô, assim.... eu... assim, quando eu era menor a minha mãe me levava pros lugares (...). Mas aí quando eu mudei de escola a gente fica com um motorista, mesmo assim quando o motorista vai levar ele já tem que conhecer o motorista, tem que ser de confiança por que está com duas mulheres, está rodando pela cidade e não sei o que lá... (...) De fim de semana, assim... ando a pé às vezes, pelo meu bairro que é sossegado, vou até locadora levar um vídeo, mas assim de táxi meu pai não gosta, andar sozinha de táxi... Tem que ligar, a hora que saí, na hora que chegar tem que ligar, sabe, é super controlado, né? (Escola 1)

O grande tema é o receio do novo e a tristeza de ter de abandonar um dos esteios da própria identidade, como aparece na fala de Artur: *a minha vida, eu me vejo acordando e vindo pro colégio, sempre*. Ou de Tadeu: *eu não sei como que é viver sem isso, sem a [Escola 1]*.

Já os alunos da Escola 2 utilizam o transporte público, têm mais independência e autonomia ao transitar pelo espaço urbano. Todos os entrevistados andam de ônibus, trem ou metrô, seja para ir à escola, ao cursinho, ao trabalho ou para sair com amigos, ainda que boa parte dos pais tenha carro. Os pais os levam quando podem, especialmente à noite. Algumas vezes é um irmão ou um amigo com carteira de motorista que faz esse papel. Esses jovens não são apenas menos protegidos dos perigos reais ou imaginários da violência urbana, mas dez deles trabalham ou já trabalharam. Os muros de casa e da escola não delimitam o mundo no qual vivem. O contato com o mercado de trabalho é uma experiência fundamental que permite pensar o futuro sem tanto receio do desconhecido.

Para os entrevistados da Escola 2 há um enorme alívio de terminar o Ensino Médio e uma tristeza de se afastar dos amigos ali conquistados. A perspectiva de um futuro que lhes seja novo e inesperado, provocado pela entrada na faculdade, a maioridade ou o ingresso no mercado de trabalho, não é tão presente como para os jovens da Escola 1. Para Alice, Breno, Clara e Osvaldo (Escola 2) o alívio vem do fato de que a escola é vista como um local no qual há muitas restrições a se estudar o que gosta ou a exercer a autonomia que se julgam capazes, o que está sintetizado no depoimento de Osvaldo:

OSVALDO: Ah, estou sentindo que está demorando pra chegar, porque eu quero logo começar a faculdade, apesar que se eu não passar em nada não vai dar, mas eu quero logo entrar na faculdade, porque vai se bem mais fácil, não é, assim, mais... aqui, tipo, o Ensino Médio fica essa coisa do professor meio que te obrigar a estudar, na faculdade a coisa é mais livre, você quer assistir aula assiste, não quer tanto faz. Até o aumento de possibilidade, né, o ano que vem esse negócio de idade, dirigir, vai mudar muita coisa, eu quero logo passar essa fase, assim. (Escola 2)

O fim das exigências acadêmicas, das provas e da possibilidade de ficar reprovado é também motivo de alívio para Flora, Clarissa, Fernanda e Diogo (Escola 2), resumido na fala desse último:

DIOGO: Assim, eu me sinto muito... assim, que eu vou..., aliviado, assim, de não precisar mais de ter esse medo de tipo perder um ano, que já é uma coisa ruim, mas ao mesmo tempo você sente a perda que você vai... tipo é um lugar que você está acostumado, já virou uma casa, eu passo mais tempo aqui do que em casa se você for ver. (Escola 2)

Vai ser possível, portanto, “se livrar da escola”, como diz Janaína (Escola 2):

JANAÍNA: Ah, sei lá, sabe, você pensa, assim, quando você está nas séries anteriores você fica pensando, nossa, como é que vai ser quando eu terminar, tal... Ah, eu estou pensando em terminar logo, assim, porque eu quero me livrar da escola, porque já todos esses anos... Ah, eu estou achando bom, assim, até, tirando o estresse do vestibular, essas coisas, né? (Escola 2)

No balanço de perdas e ganhos dessa fase, a grande perda é a dos amigos; o separar-se dos amigos conquistados ao longo do Ensino Médio, ou mesmo do Ensino Fundamental no caso da Escola 1. No entanto, a força dessa separação é bastante diferente para os entrevistados das duas escolas. Para os jovens da Escola 1 ela aparece como secundária. O que pode ser explicado pelo sentimento de pertencimento a que nos referimos anteriormente. Para eles o grupo social a que pertencem extrapola os portões da escola. Oriundos de um segmento mais homogêneo, eles sabem que haverá uma separação ao final do 3º ano do Ensino Médio, mas sentem que preservarão os amigos mais próximos por

muitos anos, pois eles vão continuar a fazer parte de sua rede relacional. Esses jovens, quando estão fora da escola, circulam por ambientes semelhantes: as famílias se conhecem, freqüentam dois ou três clubes, os mesmos shoppings e restaurantes e moram nos mesmos bairros de classe média alta. Já durante o período escolar saem com os colegas nos fins de semana e à noite, visitam-se e viajam juntos, como mostra os depoimentos abaixo:

ARTUR: A gente vai muito.... a maioria é sócio do mesmo clube, então a gente vai bastante lá, joga bola, nada.... também a gente sai bastante pra..., vamos em bar, ou vamos comer uma pizza, pra conversar..... não sei, mais isso. E também tem os amigos que eu formei uma bandinha e a gente toca às vezes.(Escola 1)

KENZO: Ah... quando meus amigos estão de férias assim, a gente está de férias, geralmente vai pra casa de um em Campos no inverno e praia no verão.(Escola 1)

ROBERTO: Em geral eu prefiro viajar, tipo... viajar com os amigos tal, quando dá... mas se não, também a gente fica aqui em São Paulo, a gente acaba sei lá,...indo no parque tal, fazendo um piquenique assim, ou indo no cinema, ou na casa de alguém assistir um filme, ficar batendo papo e tal. (Escola 1)

Suas vidas sociais vão se construindo ao longo dos anos de escola em conjunto com esses colegas, numa construção contínua e bem articulada entre família e escola. Como ensina Bourdieu:

O trabalho simbólico de constituição ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de signos de adesão, manifestações públicas etc.) tem tanto mais oportunidades de ser bem-sucedido quanto mais seus agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados — por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e interesses associados a essas posições — a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro). (BOURDIEU, 1997, p. 51)

Ao contrário dos entrevistados da Escola 1, para os da Escola 2, a separação dos amigos é ponto mais importante em relação ao final do Ensino Médio. Esses jovens sentem que continuar em contato com os amigos da escola será muito difícil, que cada um irá seguir seu caminho e não haverá muitos pontos que permitam o reencontro. Esse sentimento está presente nas falas de mais da metade dos entrevistados, representados aqui pelos depoimentos de Décio, Laís, Lígia e Matias (Escola 2):

DÉCIO: Ah, às vezes dá aquele frio na barriga. (...) Mas é complicado, tem pessoas que você gosta, você sabe que vai pra outros lugares, que eu vai prestar lá pro Rio Grande do Sul, vai prestar

Londrina e não sei o quê, vai ser difícil manter contato. Às vezes dá aquele frio na barriga, mas saudades mesmo é do pessoal, acho que da escola eu não vou ter tanta saudade assim. (Escola 2)

LAÍS: É meio triste porque é um ciclo que acaba, porque quando termina o colegial tem gente que pára de estudar, tem gente que vai pra faculdade, tem gente que muda de cidade, tem gente... cada um vai fazer uma coisa, aí todo mundo se separa e acaba escola... É meio triste a gente ter que se separar dos amigos... (Escola 2)

LÍGIA: De aula eu já não agüento mais, acho que terceiro ano você já não vê a hora de acabar, mas, assim, em relação aos amigos eu estou, poxa... Sei que a maioria deles eu já não vou ver mais, assim, tem gente que vem de Carapicuíba, de Guarulhos, Itapeverica da Serra, então, vai ficar complicado, então a gente fica meio triste. (Escola 2)

MATIAS: É difícil, porque é que nem eu falo pros meus amigos: quando você está no primeiro, segundo ano, você sabe que o ano que vem você vai estar no terceiro ou no segundo. Agora, quando você está no terceiro, o ano que vem já é o último ano com os seus amigos, se você está vendo eles todos os dias, você conversa, aí chega no terceiro ano todo mundo se separa, um vai fazer cursinho ali, outro vai trabalhar, então é meio difícil, assim, estar, assim, no terceiro ano. Por um lado é bom, né, você pensa, dezoito anos, vou fazer dezoito anos, não sei o quê lá, mas a separação dos amigos, assim, principalmente, eu acho que é bem difícil. (Escola 2)

O contrário acontece com o grupo da Escola 2: eles moram em bairros espalhados pela cidade e fora dela, vêm de famílias de poder aquisitivo bastante variado, que não se conhecem, de origem também muito diversa. Poucos relatam que encontram os amigos de escola fora desse ambiente:

C: E o que vocês fazem juntos, vocês se encontram fora da escola ou só aqui na escola?

JANAÍNA: Ah então, é mais difícil assim se encontrar porque cada um mora pra um lado assim, aí fica mais difícil, tem vezes que a gente sai, tal mas é difícil assim, mais difícil. (Escola 2)

Vêm por isso a chance de manter um número significativo de amigos do Ensino Médio como remota. Esse grupo se construiu no interior da escola e ao término do Ensino Médio tende a não mais existir.

As configurações nas quais se inserem esses jovens, aqui descritas, peculiares a cada uma das escolas, com pontos de convergência e divergência, não se esgotam no momento da formatura do Ensino Médio. Pelo contrário, elas compõem e influenciam as escolhas profissionais desses jovens.

Em cada uma das escolas desenvolve-se um sentimento compartilhado pelos demais membros do grupo, ou melhor, uma estrutura de sentimentos, para utilizar uma noção emprestada de Raymond Williams, que a cunhou, segundo Cevasco (2001, p. 97), para “descrever como nossas práticas sociais e hábitos mentais se coordenam com as formas de

produção e de organização socioeconômica que as estruturam em termos do sentido que consignamos à experiência do vivido”. Embora essa noção seja mais utilizada para a análise das obras de arte e dos movimentos artísticos, ligando-os às transformações na organização social, consideramos que ela nos é útil por permitir dar conta de “significados e valores tal como são sentidos e vividos ativamente”, ou “do pensamento tal como sentido e do sentimento tal como pensado” (WILLIAMS, *apud* RIDENTI, 2005, p. 3). Poderíamos dizer que o sentido do período que viveram no Ensino Médio, para os jovens da Escola 2, é que ela é a ponte necessária para os planos de futuro que cada um tem para si. Para os jovens da Escola 1, além disso, ela significa a correspondência e articulação de valores entre família e escola, no interior do campo político-econômico-cultural das classes privilegiadas e promove o sentimento descrito por Tadeu: *a [Escola 1] faz parte de mim*.

4.4 O que se aprende no cursinho?

Os cursinhos pré-vestibular fazem hoje parte da realidade daqueles alunos que desejam ingressar nos cursos universitários mais concorridos, sejam eles públicos ou privados. No vestibular de 2004 da UNICAMP, 57,8% dos candidatos inscritos fizeram um cursinho pré-vestibular; entre os ingressantes, esse valor passa para 65,3%. Entre os inscritos na FUVEST daquele ano, 55,2% fizeram cursinho. Em carreiras mais disputadas, como Medicina, esse número chega a 68,9%, segundo dados das próprias organizadoras dos vestibulares.⁶⁸

Ao sortear os alunos que seriam convidados a realizar a entrevista para este trabalho, foi solicitado aos coordenadores dos cursos que nos ajudaram que o grupo fosse formado por alunos que estivessem fazendo cursinho e alunos que não estivessem. Entre os doze alunos entrevistados da Escola 1, seis estavam fazendo cursinho. Na Escola 2, eles eram sete, entre vinte e um. A posição da Escola 1 quanto ao cursinho é ambígua. Oficialmente não incentiva que o aluno faça, mas o horário no 3º ano é estruturado de tal forma que é possível freqüentar um cursinho semi-extensivo no segundo semestre, pois não

⁶⁸ <http://www.fuvest.br/vest2004/estat/estat.stm> e
http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/vest2004.html

há aulas à tarde, ao contrário do que ocorre nos demais anos. O horário da Escola 2, quando o aluno cursa apenas o Ensino Médio, permite que frequente um cursinho à tarde; no entanto, muitos dos alunos trabalham ou estão terminando um curso técnico nesse horário.

O tipo de cursinho frequentado pelos dois grupos é bastante diferente, em função da posição socioeconômica dos alunos. Os alunos da Escola 1 frequentam cursinhos caros, com mensalidades que chegavam a ultrapassar R\$ 1.000,00. Neste caso, a escola articula-se com o poder econômico dos pais, capazes de arcar simultaneamente com duas mensalidades, numa estratégia para levar seus alunos ao ingresso nas universidades e carreiras mais competitivas. Os alunos da Escola 2 cursam aqueles cursinhos chamados de comunitários ou alternativos. Trata-se de organizações não-governamentais que têm como alvo a população de baixa renda, com o intuito de capacitar jovens da rede pública a ingressar nas universidades públicas. Dos sete entrevistados que faziam cursinho, três frequentavam o cursinho da Poli, aos sábados, durante o dia todo, uma fazia ali o extensivo desde março, três vezes por semana à tarde, e três o cursinho Aprove (Associação de Professores para o Vestibular), semi-extensivo, todas as tardes. Embora não sejam de graça, suas mensalidades podem chegar a 10% do valor dos cursinhos tradicionais, além de variar de acordo com a renda familiar.

A forma como os entrevistados das duas escolas se referem ao cursinho é muito diferente. Aqueles da Escola 1 falam principalmente do cansaço e de como é estressante ir à escola no período da manhã e ao cursinho à tarde. Para Tadeu, Hélio e Artur (Escola 1), o cursinho é mencionado apenas como uma atividade que fez com que fossem interrompidas outras atividades que realizavam nos anos anteriores, tais como escotismo, esportes e música. Traz sentimentos mais negativos do que positivos, mas é considerado um mal necessário para alcançar um objetivo mais a longo prazo — ingressar em uma boa faculdade.

SOFIA: Eu estou achando mais ou menos, assim, acho que... eu acho até que ia ser pior, né, eu estou gostando de reaprender outras coisas, mas está muito cansativo.... eu estou muito cansada, demais, eu fico doente, doente e não dá nem ânimo de estudar, assim, eu estou cansada... (Escola 1)

C: É uma coisa que você odeia fazer?

GABRIEL: Que eu odeio fazer? Ah, eu odeio ficar me matando de estudar.

C: É você se mata de estudar?

GABRIEL: Ah, agora com o cursinho, por mais que eu não estude muito em casa... O tempo todo sentado, com o professor na frente, assim, isso eu odeio fazer.

C: Ir à escola então?

GABRIEL: É, é a soma do cursinho com a escola... É uma coisa bem desagradável... (Escola 1)

CARLA: Ah, é legal, eu acho que ajuda bastante, né, eu acho que eu não estudaria em casa sozinha, mas é cansativo, fica puxado o dia. E eu chego em casa meio morta, às vezes.

C: Você acha que as aulas do cursinho são legais?

CARLA: São, são legais, é outra dinâmica, né, é bem diferente do colégio, é mais ágil, tudo é legal, ver umas coisas novas também. (Escola 1)

Chama a atenção, na fala de Sofia e de Carla (Escola 1), o fato de elas estarem gostando de “reaprender” e de “ver algumas coisas novas”, o que reafirma o que salientamos anteriormente quanto à relação que esses estudantes conseguem estabelecer com o conhecimento, mesmo em um ambiente cansativo. No entanto, trata-se da revisão de um conhecimento que elas já têm ou que não é o principal, pois esse foi aprendido na escola. Isso é bem diferente do ponto de vista de alguns dos entrevistados da Escola 2, que vêem no cursinho um local onde se aprende mais do que na escola, como ficou claro no depoimento de Alice e Cássio (Escola 2):

ALICE: Ah, eu acho que [o cursinho] foi, assim, o lugar que eu mais me adaptei, porque, assim, eu sempre gostei de estudar, sempre adorei estudar, agora eu nunca gostei de escola, eu sempre detestei escola, as regras, as... Então, assim, o cursinho é uma coisa, assim, que eu acho bem madura, porque você vai lá e você quer aprender, você quer... e aprende de um jeito tão gostoso, por mais que os professores fiquem fazendo brincadeiras, é uma maneira legal, então eu adorei o cursinho, eu adorei.

(...)

ALICE: E é um dia que eu falo, nossa, é o dia que eu mais estudo, eu venho pra escola todo dia, mas chega no sábado vale mil vezes mais do que aquela semana. (Escola 2)

CÁSSIO: Eu não sei dizer, assim, eu acho que parece que o ensino é diferente, parece que você tem mais vontade de estudar, porque acho que no cursinho está quem quer mesmo, tipo não é que nem a escola que muitas vezes tem muita gente que não quer estudar, que vem porque a mãe obriga e acaba atrapalhando os outros a estudarem. Acho que no cursinho não, no cursinho só está quem quer, acho que as aulas são mais dinâmicas também, então você acaba se interessando mais pela aula. (Escola2)

Apesar do cansaço provocado pelo acúmulo de aulas, o cursinho se configura como espaço privilegiado de aprendizagem, superior ao da escola. É principalmente o professor o responsável por essa visão, como fica evidente também na fala de Flora (Escola 2), que repetimos aqui:

FLORA: E é muito cansativo o ano inteiro também, né, tem sábados aí que eu não fui, já. (...) Os professores do cursinho eu acho que devia ser que nem... os professores daqui eu acho que deviam ser que nem os professores do cursinho, eles são super gesticulados, falam mesmo, aceitam as piadas na brincadeira, mas é aquela questão, está falando, sai da sala. (Escola 2)

Avaliam que sem o cursinho não serão aprovados nos vestibulares das universidades públicas:

JANAÍNA: Ah, então, porque, assim, eu entrei aqui na [Escola 2], tal, mas só que, assim, a gente não tem, assim, todas as aulas que deveria ter. Tem, mas não é aquele curso voltado pra preparar a gente pro vestibular, então aí eu resolvi fazer do ano inteiro, eu não fazia nada à tarde mesmo, assim, entre aspas, aí eu comecei a fazer lá, também porque é segunda, quarta e sexta, aí terça e quinta tem livre, então tudo bem. (Escola 2)

Os entrevistados da Escola 2 que não fizeram cursinho junto com o 3º ano do Ensino Médio pretendem fazê-lo no ano seguinte. Sem condições financeiras de pagar um cursinho caro, esses jovens vão se tornando cada vez mais capazes de identificar, no campo da educação, as alternativas que permitem um preparo melhor para os vestibulares. As estratégias, porém, são diferentes. Matias (Escola 2) começou a pagar o cursinho no 3º ano do Ensino Médio, para cursar no ano seguinte. Uma maneira de as mensalidades ficarem mais acessíveis. Fernanda (Escola 2) prestou concurso para bolsa em um cursinho ligado ao Centro Acadêmico da Faculdade de Medicina da USP, onde sonha estudar:

FERNANDA: No MedEnsina, fica na Faculdade de Medicina da USP. Eles abriram o ano passado, eu acho, e eu fiquei sabendo na internet, aí você tem que fazer uma prova teórica e depois tem que fazer avaliação socioeconômica que eles falam, né, pra ver se você é pobre o suficiente pra não pagar. Aí eu fiz uma prova e agora eu vou ver o resultado e, dependendo, eles chamam pra essa outra avaliação, se não eu posso fazer o ano que vem uma outra prova, tem que fazer de novo. (...) A minha mãe não está podendo pagar, porque como ela está terminando a faculdade dela, que é particular, a escola do meu irmão também, então fica difícil ela pagar um cursinho pra mim. Ela pode pagar um intensivo, mas eu quero aprender tudo, eu não quero aprender pela metade, porque eu sei que eu não tenho capacidade... capacidade eu tenho, mas o conhecimento suficiente pra prestar uma faculdade de Medicina agora, então eu quero aprender tudo direitinho pra chegar lá e saber fazer tudo direitinho. (Escola 2)

Para outros, o cursinho só será possível se puderem arrumar um emprego, como Tânia (Escola 2):

TÂNIA: Eu queria fazer cursinho, eu não tive uma chance ainda, porque cursinho é muito caro, que nem com esse negócio do ENEM eu ganhei metade da bolsa de um cursinho, mas ainda não foi suficiente, porque como eu tenho uma irmã e logo, logo, ela vai entrar também, é um ano de diferença, então tem que pagar pra mim e logo, logo, vai ter que pagar pra ela, então como é que vai fazer? Não tem condições. (Escola 2)

Nenhum dos entrevistados da Escola 2 sente-se seguro para estudar autonomamente, como Roberto e Key da Escola 1. Sentem que o conhecimento obtido na escola pública, mesmo aquela considerada de melhor qualidade, é insuficiente. É preciso recorrer aos cursinhos para complementá-lo, não para revisá-lo, como sentem os alunos da Escola 1. O cursinho deixa de ser, portanto, um ator coadjuvante, para se tornar principal.

CAPÍTULO V

A PRODUÇÃO DA ESCOLHA

*Cada pessoa só é capaz de dizer 'eu'
se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer 'nós'*
Norbert Elias (*A sociedade dos indivíduos*, p. 57)

A passagem do tempo, seus significados e sua medição são fenômenos socialmente construídos, e a forma como os percebemos hoje está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento do modo de regulação capitalista e à complexificação das sociedades, como tão bem descreveram Thompson, em *Costumes em comum*, e Elias, em diversas de suas obras⁶⁹. A percepção interna que temos atualmente do tempo nos grandes centros urbanos em nada se parece com a percepção que tinham aqueles que pertenciam a sociedades menos complexas, ou mesmo os nossos avós.

O tempo medido pelo movimento dos astros coloca no centro perceptivo o dia, a noite, as estações do ano. O ciclo dos trabalhos e dos afazeres domésticos regulava o seu uso e iam se desenvolvendo conforme a lógica da necessidade. No entanto, como mostra Thompson (1998, pp. 269-272), isso só é possível em pequenas comunidades de agricultores ou pescadores que detenham o controle de sua produção. Conforme se avança na construção de relações que exigem o emprego da mão-de-obra, mais se passa da regulação pelas tarefas para a regulação do horário marcado: o tempo vai “começando a se transformar em dinheiro, o dinheiro do empregador” (THOMPSON, 1998, p. 272). O tempo deve, portanto, ser bem aproveitado e, valendo dinheiro, não se pode mais desperdiçá-lo ou gastá-lo à toa, e avançam as pressões para que os trabalhadores se ajustem

⁶⁹ Principalmente em *O processo civilizador* e *Sobre o tempo*

às novas exigências disciplinares do trabalho, que, se a princípio são totalmente externas, aos poucos vão sendo internalizadas pelos trabalhadores.

Vimos até agora um pouco das pressões externas que impuseram essa disciplina. Mas que dizer da internalização dessa disciplina? Até que ponto era imposta, até que ponto assumida? Devemos, talvez, virar o problema ao contrário mais uma vez, e situá-lo dentro da evolução da ética puritana. Não se pode afirmar que haja algo radicalmente novo na pregação da diligência ou na crítica moral da ociosidade. Mas há talvez um novo tom de insistência, uma inflexão mais firme, quando esses moralistas que já tinham aceito a nova disciplina para si mesmos passaram a impô-la aos trabalhadores. Muito antes de o relógio portátil ter chegado ao alcance do artesão, Baxter⁷⁰ e seus colegas ofereciam a cada homem o seu próprio relógio moral interior. (THOMPSON, 1998, p. 295)

A evolução dos instrumentos de medida do tempo revela o tempo como um fenômeno socialmente construído. A sincronização dos trabalhos, requerida pela Revolução Industrial, impulsiona a utilização do relógio, primeiramente pelas classes dominantes — para quem ele é instrumento de controle do trabalho alheio — e, mais tarde, pelos próprios trabalhadores, em um lento processo de interiorização e de construção de disposições de disciplina e submissão. Passa-se dos grandes relógios, que marcavam apenas as horas, à introdução dos ponteiros de minuto na segunda metade do século XVII, daí para os relógios portáteis, que no início do século XIX eram presenteados aos mais eficientes e fiéis trabalhadores na sua aposentadoria — “por cinquenta anos de servidão disciplinada, o empregador esclarecido dava ao seu empregado um relógio de ouro gravado” (THOMPSON, 1998, p. 280). O avanço do modo de regulação capitalista leva à intensificação do controle do tempo concretizado pelo modelo fordista de produção por meio do taylorismo. O “homem novo” necessário a essa forma de organização do trabalho deveria ter interiorizado a disciplina e o autocontrole também em relação ao tempo, tornando-os uma “segunda natureza”.

Como mostramos no Capítulo I, o regime de produção nomeado por Harvey (1998) de ‘acumulação flexível’ trouxe uma intensificação ainda maior do trabalho e modificações nas relações com o tempo. Novas formas organizacionais e tecnologias de comunicação permitem uma nova racionalização do trabalho e a circulação de mercadorias e informações numa velocidade nunca imaginadas. O consumo se modifica na mesma velocidade: as modas são efêmeras, os produtos descartáveis e as idéias são voláteis. Os objetos de

⁷⁰ Líder religiosos puritano inglês do século XVII.

marcação do tempo são elucidativos dessa passagem e da forma como ela é experienciada. Os ponteiros do relógio que caminhavam sobre um fundo circular indicavam a passagem de um tempo contínuo, de uma regularidade previsível. O tempo de hoje é marcado pelos relógios digitais, nos quais cada minuto se transforma em sinais pulsantes, pontos que se apresentam de modo independente uns dos outros. A relação entre o tempo e o espaço percorrido pelos ponteiros desaparece. Nas palavras de Melucci :

(...) quando o tempo se torna somente uma questão de leitura de números, uma sequência ininterrupta, mas descontínua de signos, uma vibração eletrônica de regularidade imutável, então o ponto se torna soberano, e nossa experiência de duração, de continuidade, de relacionamento entre o ‘antes’ e o ‘depois’ é profundamente modificado. (1996, p. 10)⁷¹

Nesse processo histórico a consciência do tempo torna-se tão arraigada, “a tal ponto um atributo de sua [das pessoas] personalidade, que lhes é extremamente difícil ver nela o resultado de experiências de caráter social” (ELIAS, 1998, p. 109). É vista como natural, como se fizesse parte da experiência do “ser humano”. Adaptar-se aos ritmos impostos de fora, às regularidades do trabalho ou mesmo ao ciclo de vida esperado e às suas exigências — infância, juventude, vida adulta, maturidade, velhice e aos seus ‘rituais de passagem’ de uma fase à outra — torna-se um “habitus social” e parte da “estrutura social de personalidade” dos indivíduos, desenvolvidas e modificadas conforme as estruturas particulares de cada sociedade e de cada época. E é justamente nessa conformidade entre as estruturas sociais e as estruturas internas do indivíduo que reside a força desse habitus. “O acordo quase perfeito que se estabelece então entre as categorias subjetivas e as categorias objetivas funda uma experiência do mundo como evidente, *taken for granted*.” (BOURDIEU, 1997, p. 128)

Essa experiência do “evidente” aparece claramente nas entrevistas que fizemos quando o assunto é cursar o ensino superior. Indagados sobre o que fariam no próximo ano, os alunos da Escola 1 unanimemente responderam que iriam prestar vestibular e que, no ano seguinte, ou estariam na faculdade ou estariam fazendo cursinho, caso não ingressassem naquele ano. Dentre os entrevistados da Escola 2 o resultado é semelhante, o que muda é o número de alunos que iriam prestar vestibular naquele ano: dos 21

⁷¹ Tradução própria do trecho: “But when the measurement of time becomes purely a matter of reading of numbers, an uninterrupted but discontinuous sequence of signs, an electronic vibration of immutable regularity, then the point becomes paramount, and our experience of continuity, of relationship between ‘before’ and ‘after’ is profoundly changed.” (MELUCCI, 1996, p. 10)

entrevistados, Diogo, Lucas e Clarissa (Escola 2) não iriam prestar vestibular no final de 2003, mas apenas Clarissa informava que não iria estudar no ano seguinte; os outros pretendiam fazer cursinho. Para nenhum deles, seja da Escola 1, seja da Escola 2, parar de estudar após o Ensino Médio faz parte do seu projeto de futuro. Poderíamos dizer que o constrangimento exercido de fora pelas expectativas e exigências sociais foi transformado em autodisciplina, parte integrante da estrutura de personalidade desses jovens. Podem até criticar a expectativa social que lhes impõe tomar uma decisão, aos 17 anos, sobre qual carreira profissional seguir, ou mesmo da forma como é feita a seleção para o ingresso nas universidades, mas vêem essa passagem como natural, como parte integrante do ciclo de vida, do momento em que estão nesse processo e da preparação para as tarefas sociais do mundo adulto. Um projeto de vida futura passa a dar o contorno do presente.

A construção de disposições de autocontrole e disciplina pode ser notada no próprio contexto da ocorrência das entrevistas. Dos 33 entrevistados, das duas escolas, apenas um se esqueceu do horário combinado, muitas vezes com mais de uma semana de antecedência. Na Escola 1 as entrevistas ocorreram depois do horário escolar e os entrevistados deveriam encontrar a pesquisadora na sala de um dos coordenadores. Na Escola 2 parte das entrevistas aconteceu também depois do horário escolar e parte foi marcada durante alguma das aulas (especialmente aquelas com jovens que trabalhavam), com o consentimento dos professores. No entanto, ninguém os lembrou do horário marcado. Todos chegaram pontualmente ao encontro, o que revela o quanto esses jovens têm em comum uma capacidade de organizar o seu tempo e uma interiorização das normas de comportamento, de manter compromissos e um autocontrole que são elementos que evidenciam a construção de disposições à regularidade e a uma racionalidade, produtos tanto da socialização familiar quanto das trajetórias escolares. São disposições que revelam a transição do mecanismo de controle social externo para um autocontrole que passa a fazer parte da própria economia psíquica do indivíduo, como aponta Elias no *Processo Civilizador* (1994). Disposições desenvolvidas ao longo do processo de expansão do modo de regulação capitalista, especialmente por meio daquelas ações que se referem ao controle da força de trabalho, como descreve Thompson:

Por meio disso tudo — pela divisão de trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes —

formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo. (THOMPSON, 1998, p. 298)

Autocontrole, regularidade e valorização do tempo constituem a ética puritana relacionada ao trabalho, mas são também ingredientes centrais para o sucesso escolar, pois vão ao encontro das exigências acadêmicas de disciplina, planejamento, organização, autonomia e capacidade de adiamento de impulsos e desejos, que Lahire (2004a) encontra presentes nas crianças de classes populares que obtêm sucesso escolar. Para ele

(...) o calendário e a agenda não tem somente a função de objetivar o tempo. Eles tornam possível uma distribuição das atividades (individuais ou coletivas) no tempo objetivado, e com isso um planejamento das atividades que implicam uma relação mais reflexiva em relação ao tempo passado, presente ou futuro. (LAHIRE, 2004a, p. 21)

A construção dessas disposições de autodisciplina e autocontrole permite também que esses jovens possam adiar a satisfação de necessidades momentâneas, próprias da idade, tais como sair com os amigos, namorar ou ter mais tempo livre, e se submeter a uma disciplina de estudo, cursinho e dedicação a um plano de futuro. A afetividade imediata se subordina, pois, aos projetos de longo prazo. Para eles, “a necessidade e a capacidade de imaginar de antemão — e portanto, de levar em conta — um futuro relativamente distante exercem uma influência cada vez maior no conjunto das atividades realizadas aqui e agora” (ELIAS, 1998, p. 115).

O tempo, no 3º ano do Ensino Médio é vivido como “corrido”, “puxado”, “cansativo”. O tempo que tinham nas mãos para se dedicar a esportes, a outras atividades extra-escola ou mesmo para não fazer nada, diminui ainda mais⁷². Especialmente por aqueles que estão fazendo cursinho, como já tratamos anteriormente.

Para alguns alunos da Escola 2, somam-se ao cursinho e aos estudos para o vestibular o trabalho ou o curso técnico:

CLARA: Aí eu já vou direto pro cursinho, chego em casa umas onze e vinte, por aí, e de sábado eu fico o dia inteiro no cursinho, tem domingo que eu tenho aula. [Clara trabalha à tarde e faz cursinho à noite] (Escola 2)

⁷² Na verdade, como já analisamos no Capítulo III, boa parte dos entrevistados, especialmente aqueles da Escola 1, teve seu tempo, desde pequenos, extremamente ocupado com cursos e outras atividades fora da escola, o que contribuiu para a aceitação, como “natural”, dessa intensificação de atividades provocada pela proximidade dos exames vestibulares.

LUCAS: O meu horário é um pouco corrido, né, eu venho aqui pra escola, eu acordo quatro e meia pra vir pra escola e chego em casa meia-noite.[Lucas trabalha na própria escola e faz também o curso técnico] (Escola 2)

Cansados ou estressados, eles submetem-se à rotina do cursinho e estudos para o ingresso no ensino superior e quando não o fazem, como Denise (Escola 1), sentem-se culpados:

DENISE: (...) E ele [o irmão gêmeo] está fazendo cursinho e eu não. Então é aquela coisa, ele chega maior tarde em casa e eu estou... e eu fico mal, porque eu penso nele no cursinho estudando e eu lá vendo televisão, aí eu, não, tenho que estudar, aí eu vou e estudo alguma coisa. (Escola 1)

Essa capacidade de adiamento de prazeres mais imediatos, de que falávamos, não está igualmente distribuída na sociedade:

De modo geral, a população trabalhadora tem pouca possibilidade de prever o futuro: essas pessoas não planejam sua “carreira”, nem sua família; não vêem sua vida como uma forma definida diante de si, não economizam altos ganhos de algumas semanas para fazer poupança, não planejam a compra de uma choupana, e nunca tiram férias. (...) Assim, as oportunidades são aproveitadas à medida que surgem, com pouca reflexão sobre as conseqüências. (THOMPSON, 1998, p. 22)

A capacidade de adiar os prazeres está mais presente justamente naqueles que, seja pela sua origem social ou pela aceitação de realização de um projeto familiar de ascensão, trilham trajetórias que lhes favoreceram o desenvolvimento de disposições de autodisciplina e contenção, iniciadas na família, ampliadas na escola.

O fato de a consciência do futuro revestir-se de um caráter específico, em função do nível de evolução atingido, atesta, mais uma vez, a estreita relação existente entre experiência do tempo e civilização. Uma maneira de agir mais orientada para as necessidades imediatas do que para o futuro exige uma autodisciplina menos rigorosa e menos uniforme. Uma maneira de agir e fazer planos para o futuro, talvez até para um futuro razoavelmente distante, exige a capacidade de subordinar a satisfação das necessidades presentes às satisfações esperadas no futuro. (ELIAS, 1998, p. 115)

O adiamento dos prazeres não é vivido, porém, de forma idêntica por todos; para alguns, ele é cheio de contradições e culpa. É Debora (Escola 1), mais uma vez, quem mostra isso:

DENISE: Estou muito folgada e, foi uma coisa meio crescente, assim, porque...

C: E por que você acha que você ficou folgada, então?

DENISE: Porque eu fiz umas amizades, assim, então tudo... assim, conversar substitui qualquer exercício, assim, fazer... Aí eu comecei a sentar na frente, aí está melhorando, porque se eu tenho

alguém pra conversar eu não paro quieta, assim, eu atrapalho todo mundo, e o professor não me dá bronca, coisa incrível, eu consigo fugir de tudo, assim. Mas eu não presto a menor atenção, eu olho pela... eu sou dispersa, então eu olho pela janela, passo a aula inteira olhando pela janela e pra pessoa do meu lado, do que fazendo exercício. (Escola 1)

Se é verdade que a autodisciplina e a presença de um habitus que internaliza as estruturas sociais revelam uma coerção auto-imposta, não é possível esquecer que há também uma coerção que é externa ao indivíduo.

Todo homem, numa certa medida, governa-se a si mesmo. Todo homem, até certo ponto, está sujeito às coerções geradas pelo convívio com seus semelhantes, pela estrutura e evolução de sua sociedade e, finalmente, por necessidades naturais, ao mesmo tempo individuais e comuns, como necessidades de comer e beber, ou que provêm da natureza externa, como as ligadas ao calor e ao frio. A margem de decisão dos homens, sua liberdade, repousa no final das contas em sua possibilidade de controlar, de diversas maneiras, o equilíbrio mais ou menos flexível e, aliás, em perpétua evolução entre as diferentes instâncias de onde provêm as restrições. (...) A relação entre esses diferentes tipos de coerção, as formas de equilíbrio e as configurações que eles constituem variam consideravelmente, conforme os diversos estágios da evolução da humanidade e conforme as diferentes classes sociais. E a margem de decisão de que dispõem os indivíduos e os grupos também varia em consequência disso. (ELIAS, 1998, p. 29)

Difícil, porém, determinar o quanto as coerções se mantêm externas ao indivíduo e a partir de que ponto elas passam a fazer parte de sua estrutura de personalidade social ou do habitus, como quer Bourdieu. Certamente as várias formas de coerção têm forças diferentes nos diversos momentos da vida das pessoas, o que produz no indivíduo sentimentos conflituosos, de inadequação ou de culpa.

Quanto mais interiorizado, mais estável é esse habitus, menor o conflito presente. Na necessidade de trabalhar, que oito dos nossos entrevistados da Escola 2 relatam, talvez fique mais evidente essa questão. Para alguns, como Clara (Escola 2), ela é uma necessidade imposta pelas condições econômicas da família:

CLARA: mas tem que ajudar [no orçamento familiar], né, porque se ninguém comprar vidro a gente não come, é mais ou menos assim, tem que ter um fixo, né. (Escola 2)

É uma necessidade bem internalizada, há uma resignação à situação, que faz com que, nos relatos sobre o trabalho, não apareça nenhum questionamento quanto ao fato de começar a trabalhar cedo, somente em relação a algumas relações de trabalho mais problemáticas e em relação ao cansaço que trabalhar e estudar ao mesmo tempo provocam. A necessidade de trabalhar se torna um habitus:

A proposição fundamental de que o *habitus* é uma virtude feita da necessidade não é mais claramente ilustrada do que no caso das classes trabalhadoras, uma vez que necessidade inclui para eles tudo o que é usualmente associado com a palavra, ou seja, uma inescapável privação dos bens necessários. Necessidade impõe um gosto para necessidade que implica uma forma de adaptação e uma conseqüente aceitação do necessário, uma resignação ao inevitável. (BOURDIEU, 2002, p. 372)⁷³

A grande maioria dos nossos entrevistados tem já incorporada como parte de sua vida, neste momento, a necessidade de disputar uma vaga em um curso superior. Nesse ponto, o *habitus* também é “virtude feita da necessidade”. Mas aí aparece aquela que é a grande questão para boa parte deles: Estudar o quê? Quais são os parâmetros dessa escolha? Quais as suas conseqüências?

5.1 Pedras no caminho: um processo marcado por conflitos

Para parte dos dois grupos, o momento da inscrição nos vestibulares significa o final do tempo para pensar e decidir. Como se uma ampulheta marcasse esse processo e sua areia estivesse chegando ao fim.

A pressão por escolher uma carreira para seguir os estudos é sentida por alguns como indutora de enormes conflitos. E a indecisão, um sentimento muito presente.

CARLA: Bom, eu já pensei em fazer das outras opções, praticamente de tudo.(...)eu passei esse último ano meio assim... pensando... Não vou descobrir o que eu vou fazer da minha vida, estava já meio estressada, assim. (Escola 1)

DENISE: Então, antes eu estava muito confusa, sabe, já tive aquelas fases de, ai, quando eu era pequena, “quero ser bailarina”, quero... sabe, tudo que você faz você quer ser (...) (Escola 1)

IRINA: (...) E eu estou fazendo esse curso profissionalizante de Artes Cênicas e só que eu tenho medo agora de fazer... de fazer faculdade agora, não sei se é isso, eu não quero decidir agora que eu não tenho certeza, talvez fazer uma outra coisa, mas o que eu gosto agora, o que eu estou gostando é isso. (Escola1)

⁷³ Tradução própria do texto: The fundamental proposition that the *habitus* is a virtue made of necessity is never more clearly illustrated than in the case of the working classes, since necessity includes for them all that is usually meant by the word, that is, an inescapable deprivation of necessary goods. Necessity imposes a taste for necessity which implies a form of adaptation to and consequently acceptance of the necessary, a resignation to the inevitable. (BOURDIEU, 2002, p. 372)

É no depoimento de Inês (Escola 1) que aparecem com mais força os conflitos que vêm com a necessidade de escolher, que acabam tomando uma dimensão ainda maior do que a da própria escolha:

INÊS: Então, eu não queria fazer nada.... no primeiro colegial eu já comecei a ficar atordoada com essa história, que começa um pouco mais essa história de vestibular e tal, eu pensava toda hora, eu nunca quis fazer nada... quando eu era criança é óbvio, né, você sempre quer fazer alguma coisa, mas depois não. Daí eu fiquei muito aflita, pensei, vou fazer intercâmbio, sabe... falei, ah, desencana, eu não queria nem pensar... vou vender coco na praia e está bom... não sei o quê. Daí eu cheguei aqui e falei, bom... e eu fui ficando muito aflita, tipo, muito ansiosa, não, eu preciso... não é possível, não é que eu gostava de muita coisa, eu odiava tudo, eu não conseguia achar prazer em nenhuma profissão, eu falava, meu, é tudo um saco, eu não quero trabalhar, que merda! Daí eu fiquei com essa nóia de que eu não tinha nenhum talento, eu não sei desenhar bem, não tinha nada que seja, sabe, acima dos outros. Eu falei, o que eu fazer da minha vida? (Escola 1)

5.2 Produzindo a escolha profissional

O senso comum diria que a liberdade de escolha de uma profissão avança no mesmo sentido da quantidade de capital econômico, cultural e social que o indivíduo possui. Ou seja, quanto mais dinheiro, cultura ou relações sociais a família tem, mais amplo o leque de escolhas possíveis, quando se trata de optar por uma profissão. Afinal, o jovem teria as condições acadêmicas necessárias ao ingresso em boas faculdades, por ter estudado em boas escolas, teria as informações necessárias para escolher entre as inúmeras possibilidades de carreiras profissionais e teria a possibilidade de cursar o ensino superior sem ter de trabalhar ao mesmo tempo, ou até mesmo poderia cursar uma faculdade privada de prestígio, se optasse por isso. Essas considerações, se contêm alguma dose de verdade, ignoram as relações sociais que se materializam nessas escolhas, tratando-as como se acontecessem exclusivamente na esfera do indivíduo, contribuindo para a dicotomização tão criticada por Elias entre “indivíduo” e “sociedade”.

A rede de interdependências na qual cada indivíduo está inserido lhe impõe restrições que não podem ser ignoradas, até porque foram sendo interiorizadas de tal forma que são parte integrante da estrutura de personalidade ou do *habitus* do indivíduo. Elas são o farol que ilumina suas opções.

Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. (ELIAS, 1994b, p. 23)

São inúmeras as opções de ensino superior oferecidas pela sociedade brasileira. A capa da revista *Guia do Estudante 2007* tem chamadas para informações sobre 196 profissões, 13.774 cursos em 943 faculdades e universidades públicas e privadas no Sudeste, bem como as universidades públicas do resto do Brasil. Informação capaz de afogar qualquer um que queira se aventurar por esse mar e que tende a aumentar ano a ano. No entanto, nem todas essas opções têm a mesma probabilidade de atrair um jovem. Suas escolhas vão inserir-se num contexto mais amplo, num campo social já determinado de antemão.

Toda sociedade grande e complexa tem, na verdade, duas qualidades: é muito firme e muito elástica. Em seu interior, constantemente, se abre um espaço para decisões individuais. Apresentam-se oportunidades que podem ser aproveitadas ou perdidas. (...) Mas as oportunidades entre as quais a pessoa se vê forçada a optar não são, em si mesmas, criadas por essa pessoa. São prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela. E, seja qual for a oportunidade que ela aproveite, seu ato se entremeará com os de outras pessoas; desencadeará outras seqüências de ações, cuja direção e resultado provisório não dependerão desse indivíduo, mas da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda essa rede humana móvel. (ELIAS, 1994b, p. 48)

As escolhas profissionais desses jovens são feitas, portanto, no interior de um campo social, econômico e simbólico. Cada um dos indivíduos aqui estudados, no entanto, configura essa escolha de um modo singular, considerando as tensões da rede na qual está inserido. A seguir, analisaremos as forças que tensionam os fios da rede que envolve esses jovens. Focaremos aqueles aspectos que, durante as entrevistas se destacaram e podem ser considerados categorias de análise desse processo. Eles estão presentes nas escolhas de todos dos entrevistados, no entanto, para cada um deles a sua organização ocorre de maneira distinta, dando mais força a um do que a outro elemento. Essas categorias não podem, pois, ser apresentadas como estanques e excludentes; pelo contrário, elas serão dadas a conhecer buscando a compreensão de como na escolha profissional se expressam os fios que ligam o indivíduo ao seu grupo, seja ele familiar ou de classe, ao mesmo tempo em que compõem a singularidade de cada um.

Poder simbólico das profissões

Na distribuição do poder nas sociedades contemporâneas as profissões têm um peso importante. Aquelas 196 carreiras profissionais que aparecem na capa da revista *Guia do Estudante* não se equivalem em termos de prestígio, influência social e poder. O número de pessoas que procura uma determinada carreira traz indicações dessa relação, que, no entanto, está longe de ser direta. Levantamento feito pelo INEP e apresentado na *Folha de S. Paulo* de 23/10/2006 (p. C4) mostra que as carreiras que têm mais matrículas no ensino superior brasileiro são: Administração (620.718), Direito (533.317), Pedagogia (388.350), Engenharia (247.478), Letras (194.319) e Comunicação Social (189.644). Juntas, elas reúnem 52% dos universitários brasileiros. Excetuando Engenharia, são nessas carreiras também que se concentram as vagas do ensino superior particular, pois exigem investimentos menores em infra-estrutura. Embora bastante procuradas, essas carreiras não são necessariamente as mais prestigiadas em termos de status profissional. Pedagogia e Letras são carreiras ligadas ao Magistério, que tradicionalmente remuneram mal seus profissionais, mas que permitem o acesso mais fácil àqueles que tiveram uma trajetória educacional menos privilegiada, pois têm, no vestibular da FUVEST 2004, por exemplo, notas de corte que estão entre as mais baixas (respectivamente 46 e 47 pontos) entre todas as carreiras para as quais seleciona essa prova. Administração, Direito e Jornalismo (Comunicação Social) estão entre as dez carreiras que têm notas de corte mais altas: 65, 68 e 70 respectivamente. Engenharia tem nota de corte de 63, mas uma relação baixa de candidatos por vaga: 11,06. A Tabela 14, a seguir, mostra as carreiras com maior número de candidatos por vaga, o número de inscritos em cada uma delas e as respectivas notas de corte, na FUVEST em 2004.

Tabela 14: Carreiras com maior relação de candidatos por vaga, número de candidatos inscritos e nota de corte no vestibular da USP 2004

CARREIRA	Nº DE INSCRITOS	REL. CAND./VAGA	NOTA DE CORTE
Medicina	13432	35,43	78
Relações internacionais	2094	34,58	71
Jornalismo	2880	47,72	70
Audiovisual	1989	56,31	70
Direito	11919	25,65	68
Publicidade e propaganda	3136	61,8	68
Administração	6230	29,46	65
Psicologia	2069	29,3	64
Veterinária	2401	29,75	64
Fisioterapia	2549	38,95	63
Relações públicas	1371	27,32	61
Turismo	1344	44,37	59
Oficial da PM-SP (masc)	5896	43,54	57
Oficial da PM-SP (fem)	1155	76,73	57

Tabulação própria a partir dos dados da FUVEST 2004: <http://www.fuvest.br/vest2004/estat/estat.stm>

Segundo dados da FUVEST⁷⁴ os dez cursos em São Paulo que possuem a maior porcentagem de alunos matriculados em 2004 com renda familiar acima de R\$ 10.000,00 eram: Audiovisual (26,4%), Medicina (18,2%), Economia (16,1%), Direito (15,6%), Arquitetura (15,1%), Relações Internacionais (15%), Editoração (13,3%), Filosofia (12,6%), Engenharia (12%) e Administração (11,7%). Ou seja, jovens oriundos de famílias de alto poder aquisitivo tendem a se concentrar em um pequeno número de carreiras. A preponderância dessas carreiras nas escolhas das famílias mais abastadas se confirma quando observamos as carreiras para as quais os alunos entrevistados da Escola 1 iriam prestar vestibular. No entanto, elas estão muito presentes também nas escolhas dos alunos da Escola 2, indicando que essas profissões atraem não apenas aqueles que já têm uma

⁷⁴ <http://www.fuvest.br/vest2004/estat/estat.stm>

posição social mais elevada e querem mantê-la, mas aqueles que pretendem ascender socialmente por meio da educação. A Tabela 15, a seguir, mostra as carreiras mencionadas pelos entrevistados das duas escolas, sendo que as linhas em amarelo são aquelas que coincidem com os dez cursos que têm maior proporção de alunos com renda familiar acima de R\$ 10.000,00:

Tabela 15: Carreiras mencionadas como de interesse para os entrevistados da Escola 1 e da Escola 2

CARREIRAS	ESCOLA 1 Nº de alunos	ESCOLA 2 Nº de alunos
Áudiovisual	1	2
Medicina	1	1
Economia	2	
Direito	1	
Arquitetura	1	1
Relações Internacionais	1	
Filosofia		1
Engenharia	3	4
Administração	3	
Artes cênicas	1	
Comunicação Social	1	
Letras	1	1
Educação artística	1	
História		1
Ciências Sociais		1
Biomedicina		1
Matemática		1
Processos de produção		1
Música		1
Cinema		1
Ciências biológicas		3
Odontologia		1
Desenho industrial		1
Hotelaria		1
Publicidade		2

Nota 1: Não foram considerados aqueles (Clarissa, Diogo e Lucas) que não prestariam vestibular e não pretendiam estudar em 2004.

Nota 2: Alguns entrevistados pretendiam prestar vestibular para mais de uma carreira.

Nota 3: As linhas em amarelo identificam os cursos que estão entre os dez que têm maior proporção de alunos ingressantes com renda familiar acima de R\$ 10.000,00, no vestibular da FUVEST de 2004

Fica clara na Tabela 15 a dispersão muito maior do grupo da Escola 2 em relação ao grupo da Escola 1. Os entrevistados da Escola 1 mencionam apenas quatro carreiras fora daquelas que têm mais alunos de classe mais alta. Ainda assim é preciso esclarecer que Letras e Educação Artística são segundas opções de Sofia (Escola 1), que tem como primeira opção cursar Arquitetura (ingressou nesta carreira).

Essa coincidência entre as profissões mais procuradas, aquelas que concentram o maior número de jovens oriundos de famílias de renda alta e as carreiras que interessam aos jovens entrevistados da Escola 1, principalmente, confirmam aquilo que Johnson afirma sobre o poder das profissões:

(...) a posição de uma ocupação na divisão do trabalho é função da sua contribuição para as funções globais do capital, à produção de lucro, à realização do capital e à reprodução das relações sociais que asseguram a manutenção do modo de produção capitalista, devendo a explicação do domínio de umas ocupações sobre outras ser procurada nos laços que a unem à classe dominante. (JOHNSON, *apud* RODRIGUES, 1997, p. 49)

A escolha preferencial de algumas profissões por jovens detentores de um considerável capital econômico, cultural e social, não ocorre por uma coincidência banal, e sim no interior de uma perspectiva de manutenção da posição social que é assegurada pela própria relação que a profissão tradicionalmente mantém com as classes mais abastadas. Esses jovens já têm interiorizado esse campo formado pelas diferentes carreiras profissionais e fazem suas escolhas no interior de um espectro de certa forma pré-estabelecido, que se relaciona com a sua posição no espaço social por meio do *habitus*.

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de *gostos*) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo.

Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes (...) O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (BOURDIEU, 1997, p. 21)

Por isso também, há um apoio quase incondicional às escolhas feitas pelos entrevistados da Escola 1. Os pais acham claramente uma “boa escolha”, como no caso de Artur (Escola 1); manifestam que o jovem deve procurar “fazer o que gosta”, como no caso de Gabriel (Escola 1); ou ainda, como no caso de Hélio (Escola 1), o pai acha que “o que eu

escolher está bom”. As falas de Roberto (Escola 1) e Tadeu (Escola 1) resumem a posição dos pais dos jovens desse grupo:

ROBERTO: Ah, eles... é que, sei lá, acho que eles deixaram bem aberto isso pra mim, sabe, nunca falaram, você faz isso ou faz aquilo, sempre deixaram, você decide e a gente apóia o que você decidir. (Escola 1)

TADEU: Meus pais me deram liberdade, eles falaram assim, escolha o que você quiser... eu escolhi Economia e eles estão apoiando, apóiam. (Escola 1)

Eles parecem ter a certeza de que as escolhas feitas pelos filhos vão ajudar a colocá-los em posições favoráveis no mercado de trabalho e que eles correspondem às expectativas dos pais. Daí a liberdade de escolha e a confiança depositada. O depoimento de Inês deixa claro que não são todas as carreiras que merecem a aprovação dos pais:

INÊS: Meu pai, meu, pra ele tanto faz, ele dá, tipo, um apoio, assim... quer dizer, se eu falasse pra ele que eu ia fazer moda, ele ia olhar com uma cara pra mim e ia querer me matar, me comer viva, eu acho, mas ele não fala nada, a princípio ele aprova, tipo, tudo, sabe? Minha mãe é muito pentelha, cara... tipo, assim, ela faz muita pressãozinha, ela faz... ela finge que não faz, mas faz, sabe? ela fica lá, ela está abominando a idéia que eu vá fazer Relações Internacionais, ela acha que eu vou comer vento, que eu não vou fazer nada da minha vida, que é uma droga de um curso, que eu não vou conseguir trabalho, nhenhé, nhenhé... mas eu não me importo. Ela fala, fala, mas não adianta nada pra mim. Tipo, ela gosta da idéia de eu fazer Economia, mas a UNICAMP não, ela não vai gostar de eu ficar longe da minha casa, eu acho, né. Mas eu não... não faz muita diferença na minha cabeça. Eu sou muito desgarrada deles. (Escola 1)

As carreiras escolhidas pelos entrevistados da Escola 2 se distribuem num espectro mais amplo do que o da Escola 1, embora parte delas sejam coincidentes. As dificuldades de ingresso no mercado de trabalho e a baixa remuneração esperada para algumas carreiras, colocadas pela mãe de Inês (Escola 1), se fazem bastante presentes nos depoimentos dos entrevistados da Escola 2, quando indagados sobre o que seus pais acham da escolha mencionada. Os conflitos entre a escolha do jovem e a avaliação dos pais surgem com mais força, como no relato de Alice (Escola 2), que quer estudar Ciências Sociais, História ou Filosofia:

ALICE: Meu pai ele não interfere muito, o que eu fizer, se eu gostar, tudo bem, meu pai é bem sossegado. Agora a minha mãe não gosta, acha que eu vou morrer de fome, vou me arrepender e ela acha um absurdo.

C: Por que ela acha um absurdo?

ALICE: Porque é um campo muito difícil, entendeu? Pra quem... é assim, quem é pobre não tem muito... o que escolher, entendeu? Porque, por exemplo, você vai ser médico, é uma faculdade

cara, demora não sei quantos anos, a maioria é integral, como que você vai se manter? Só que, assim, eu nunca quis ser médica, eu quero ser isso, agora a minha mãe queria que eu fizesse, sei lá, de repente, Administração, eu já fiz o técnico de Administração porque ela queria. (...) Ela queria que eu fizesse alguma coisa assim mais simples, Pedagogia, quer dizer, mais simples assim, na concepção dela, eu acho que nada é simples. E é muito complicado, porque eu quero fazer o que eu gosto, entendeu? Não quero ficar fazendo a vida inteira... eu já estudei onze anos Matemática, Física, Quí... eu não agüento mais ver isso, eu sou totalmente humana e eu não quero fazer alguma coisa por dinheiro, acho que mesmo... eu não conseguiria... eu não conseguiria.

C: Você está... mas ela acha que é um campo que não tem muito futuro, é isso, por isso que ela te critica?

ALICE: É.

C: E o que você acha?

ALICE: Eu acho um campo maravilhoso, mas o que eu quero... é que assim, a faculdade pra maioria das pessoas, ela significa subir de vida, um trampolim pra subir de vida, então se de repente sair... eu penso assim, se de repente sair um concurso público, alguma coisa na televisão falando assim, vagas pra office boy vão ganhar sete mil reais, por exemplo. Ninguém mais vai fazer faculdade, porque o objetivo é ganhar dinheiro, se você pode ganhar dinheiro sem ter faculdade, então pra que você vai fazer faculdade? Agora, eu vou fazer pra buscar conhecimento, porque é uma coisa que eu gosto. (Escola 2)

Alice (Escola 2) deixa claro a forma como considera que muitos lidam com a exigência de uma graduação de nível superior: não pelo conhecimento em si que ali poderia ser obtido, mas pela possibilidade de uma inserção no mercado de trabalho em cargos mais bem remunerados.

Também o pai de Clara (Escola 2), que iria prestar vestibular para Audiovisual ou Biomedicina, não aprova totalmente as escolhas da filha:

CLARA: Ah, ele [pai] gostou, assim. Audiovisual ele não gostou muito, não, porque ele fala que eu tenho que prestar pra um curso só, que negócio é esse de prestar pra coisas diferentes, e ele queria mais que eu fizesse coisa ligada ou a Administração, afinal ele é um administrador, ou a Tecnologia, porque computador agora está em alta, né? Vai ter mais facilidades, tal, pra arranjar emprego, mas Biomedicina ele apóia. Audiovisual ele não gostou muito, não. (Escola 2)

Os maiores receios são sempre em função do mercado de trabalho e da remuneração, pois são elas que tornariam possível a realização do projeto de ascensão social que esteve presente em toda a educação desses jovens. Um projeto incorporado por boa parte deles na sua estrutura de personalidade social, mas que, no momento de ser concretizado, traz consigo o conflito colocado pelas restrições econômicas inerentes a algumas carreiras, como pontuou Alice (Escola 2) no depoimento reproduzido acima. Para esses pais, é preciso ‘fazer o que se gosta’, mas sem deixar de lado a questão financeira:

C: E o que seus pais tão achando de você fazer Matemática ?

CÁSSIO: Legal, tipo, eles gostam pela minha intenção, porque eu gosto de Matemática, eles acham legal eu estar buscando algo que eu gosto, mas claro que fica um certo receio de eu ser professor, então, eles têm um certo receio. Mas talvez eu parta mais pra área de pesquisa, sei lá, ou pra empresas também, eu não preciso ser só professor, tem uma vasta área. (Escola 2)

DIOGO: Assim, a minha mãe... eu converso mais, assim, com a minha mãe sobre isso do que com meu pai, a minha mãe acha que eu devo seguir [prestando Comunicação Social], ela diz que eu sou cara-de-pau,(...) ela falou que é uma boa pra mim seguir, ela me dá um apoio. Meu pai também, meu pai, ele, tipo, é mais quietão, assim, mas quando a gente conversa também ele fala que eu tenho que escolher o que eu gosto, não... tenho que lógico me importar com a situação financeira, essas coisas, mas tem que fazer uma coisa que eu gosto, não adianta nada eu fazer uma profissão que eu não vou gostar de seguir, vou trabalhar sem gostar disso, é isso que ele comenta. (Escola 2)

Se os entrevistados da Escola 1 fazem suas opções no interior de um campo bastante delimitado, com fronteiras claras, que oferecem um leque relativamente pequeno de opções, marcadas pelo prestígio das profissões e pela manutenção de uma posição já garantida pela família no espaço social, os da Escola 2 o fazem num campo no qual as fronteiras são delimitadas por outros fatores: a possibilidade de melhoria de posição no espaço social, articulada com as condições de preparo para o ingresso numa universidade pública e a manutenção durante o curso. Os depoimentos abaixo exemplificam essa relação:

Fernanda (Escola 2), Medicina:

FERNANDA: Eles acham difícil a minha escolha, porque antes, quando eu queria, por exemplo, Arquitetura, é período integral, a preocupação era como eu ia trabalhar, aí eu procurei me afastar, né, tentar Hotelaria numa faculdade particular, mas não adiantou porque agora eu quero Medicina e eu quero fazer em outra cidade. Então eles falam, não, vai atrás, a minha mãe está lutando pra pagar um cursinho, o meu pai não se envolve muito porque eu não tenho contato com ele assim, mas ele fala, contanto que você não se estresse, tudo bem. A minha mãe acha, assim, que eu devo lutar pelo que eu quero. (Escola 2)

Janaina (Escola 2), Odontologia:

JANAÍNA: Ela, não, não sei o quê... tem umas profissões que minha mãe acha ruim, assim, que eu falo que eu vou fazer, daí ela, “não, não, não vai fazer não”, mas eu falo de brincadeira, mas Odonto assim... [ela acha bom]

C: Educação Física era uma delas?

JANAÍNA: Ah, eu pensava em fazer Educação Física, eu acho legal.

C: E a sua mãe não...

JANAÍNA: Não, minha mãe, ela fica louca se eu falar que eu vou fazer Educação Física.

C: Por quê?

JANAÍNA: Porque ela fala que Educação Física depois de uns trinta e poucos anos você já não pode mais trabalhar, que você já vai estar... se você for trabalhar, assim, em academia, né, daí você faz aeróbica, tal, tudo, daí depois de um tempo seu joelho acaba, né, aí ela falou, não, não sei o quê... ela não gosta. (Escola 2)

Lígia (Escola 2), Hotelaria:

LÍGIA: A minha mãe, ela está me incentivando a ter certeza do que eu quero, tanto é que ela nem quer que eu faça faculdade o ano que vem, ela quer primeiro que eu faça o técnico, que ela acha até melhor do que faculdade, a princípio, pra saber se eu quero isso mesmo. Ela falou que se realmente eu quiser, decidir, é isso mesmo que eu quero, que aí eles vão investir, né. (Escola 2)

Osvaldo (Escola 2), Ciências Biológicas:

C: E o que os seus pais estão achando dessa sua escolha ?

OSVALDO: Meu pai não gostou muito, não.

C: Não, por quê?

OSVALDO: Porque ele acha que eu tenho que fazer alguma coisa pra... ele acha que fazendo Ciências Biológicas não dá pra se virar sozinho, vou sempre ser um... ele disse que eu vou sempre ser um empregado de alguém. Aí eu falei, ah, eu ignoro, porque ele quer que eu entre, tipo, alguma coisa de empresas, assim, e vá crescendo, tal, até ser tipo no topo numa empresa, só que eu não penso muito nisso. (Escola 2)

Tânia (Escola 2), Publicidade:

C: Certo. E o que seus pais tão achando de você fazer Publicidade ?

TÂNIA: Eles tão gostando, eles sempre ajudaram... quer dizer, meu pai sempre achou que eu tinha uma certa vocação pra Arte, essas coisas. E a minha mãe achava, não, essa menina bibliotecária, alguma coisa assim, ou então alguma fundação tipo do bio... projeto Tamar, essas coisas, ela sempre teve umas idéias malucas, assim. Mas eles falaram, qualquer coisa que eu escolha, até mesmo se for pra morar longe, eles concordam, a única coisa é que eles não têm que pagar, né, aí eu vou ter que arrumar um jeito, mas... (Escola 2)

Podemos destacar nos depoimentos acima a força da posição das mães frente às escolhas dos filhos. Elas se fazem presentes nesse momento da vida deles, são com muita frequência elas que opinam e que trabalham para a realização do projeto familiar, para ver os filhos em uma condição melhor do que a delas.

Ocupações em família: “Que coisa legal que ele faz”

Não é novidade o fato de que em algumas famílias as profissões são como que transmitidas de geração em geração. Famílias de comerciantes, de médicos, de engenheiros são fáceis de encontrar, tanto hoje em dia como no passado, seja ele próximo ou remoto. Elas aparecem na literatura, como entre as gerações da família de comerciantes retratada em *Buddenbrooks* de Thomas Mann, com seus conflitos e jogos de força e poder para

manter o negócio funcionando, e as gerações mais novas envolvidas no projeto original do patriarca. No campo dos trabalhos científicos, Milan (2003, p. 181) mostra em sua pesquisa com primeiranistas da Faculdade de Medicina da USP que 26% desses alunos eram filhos de médicos e 10% filhos de médicas. Grün (2002) relata pesquisa em que aponta as estratégias educacionais e de reprodução social desenvolvidas por famílias de comerciantes armênios para que as novas gerações assimilem o projeto de vida traçado pelas mais velhas. A força da preponderância de uma carreira na família parece, no entanto, estar ligada àquelas ocupações eminentemente práticas e que envolvem a herança de um negócio, como o comércio, por exemplo, ou às carreiras universitárias.

Nossa amostra não foge a essa tendência. Entre os 12 entrevistados da Escola 1, seis jovens relataram que prestariam vestibular para carreiras semelhantes ou muito próximas da atividade profissional do pai: Artur, Gabriel, Hélio, Kenzo, Roberto, Priscila e Tadeu (Escola 1). Todos estavam cursando as carreiras escolhidas, ou já haviam se formado em 2008. Além deles, Irina ingressou em carreira semelhante ao trabalho executado pela madrastra, como mostrado na Tabela 16, a seguir.

Tabela 16: Formação e ocupação dos pais e escolhas de carreira dos entrevistados da Escola 1 que escolheram carreiras correlatas à de um dos pais

	Formação (ocupação) do pai	Formação (ocupação) da mãe	Carreira pretendida	Carreira cursada ou em curso (2008)
Artur	Engenharia (proprietário de empresa de granilite e divisórias)	Engenharia (trabalha com o pai)	Engenharia	Engenharia de produção
Gabriel	Administração (consultor)	Ciências Sociais (professora de inglês)	Administração / Marketing	Marketing
Hélio	Engenharia civil e administrador (analista de sistemas)	Medicina (pediatria)	Engenharia/ Medicina	Engenharia
Irina	Rádio e TV (diretor de publicidade / vídeo-arte)	Artes Plásticas (diretora gráfica de design de revista cultural) Madrasta: artes cênicas	Artes Cênicas/ Audiovisual	Artes Cênicas
Kenzo	Engenharia de produção e pós em Administração (proprietário de empresa)	Cursos livres (decoração)	Administração	Administração
Priscila	Não sabe informar (comerciante)	Publicidade (não exerce)	Administração/ Publicidade	Publicidade e Propaganda
Roberto	História (consultor em administração e informática)	História (administração escolar)	Engenharia Mecatrônica	Engenharia Mecatrônica
Tadeu	Arquitetura (gestor de fundos de investimento)	Arquitetura (voluntária filantrópica)	Economia	Administração

Na Escola 2, encontramos cinco jovens que pretendiam seguir carreiras semelhantes a alguma atividade exercida pelos pais: David, Décio, Breno, Laís e Thomas, como indicado na Tabela 17 abaixo. É preciso considerar, no entanto, que entre os 21 entrevistados apenas seis têm pai ou mãe com ensino superior completo, entre eles o pai ou a mãe dos quatro primeiros.

Tabela 17: Formação e ocupação dos pais e escolhas de carreira dos entrevistados da Escola 2 que escolheram carreiras correlatas à de um dos pais

	Formação (ocupação) do pai	Formação (ocupação) da mãe	Carreira escolhida	Carreira cursada ou em curso (2008)
Breno	Educação física (motorista de lotação, aficionado por carros)	Educação física (proprietária de academia de mergulho)	Engenharia (automobilística)	Sem informação
David	Psicologia e Ciências Sociais (editor de livros e revistas, músico)	Psicologia (fotografia)	Educação musical	Educação musical
Décio	Engenharia elétrica (informática: redes)	Ensino Médio (dona-de-casa)	Engenharia mecatrônica	Engenharia mecânica
Laís	Arquitetura (falecido)	Arquitetura (arquiteta)	Arquitetura	Desenho industrial
Thomas	Contabilidade/técnico (gerente de controladoria)	Ensino médio (corretora de imóveis – trabalhava com construtoras)	Engenharia civil	Engenharia civil

Não se trata apenas de jovens que estão escolhendo exatamente a mesma carreira universitária que um dos pais, de forma mecânica. O que parece ter mais peso é o trabalho efetivamente desenvolvido por eles, seja como atividade principal, fonte de sustento da casa, seja como atividade desenvolvida de forma secundária ou como hobby, mas que têm uma grande importância para os pais. Esses jovens têm assim, um contato contínuo com um trabalho ou atividade que é valorizado por essas figuras parentais, um trabalho que lhes faz sentido e/ou lhes dá prazer. É a vivência cotidiana com os relatos, os sucessos, as dificuldades, as alegrias e tristezas relacionadas a essa parte da vida dos pais que vai formando no jovem um gosto pela área.

Isso fica mais explícito quando analisamos alguns dos casos da Tabela 17, da Escola 2. A experiência de atividades realizadas com o pai, embora não estritamente no seu campo de trabalho, foi o fiel da escolha da carreira de Breno e David, da Escola 2. Breno quer estudar Engenharia Mecânica automobilística e na sua fala não aparecem dúvidas quanto a isso.

Breno (Escola 2) pretendia prestar vestibular para Engenharia na USP no final de 2003, mas não *a sério*⁷⁵. O pai e a mãe estudaram Educação Física, mas o pai é motorista

⁷⁵ Pesquisa na internet mostra, no entanto, que Breno ingressou, no segundo semestre de 2004 no curso de Engenharia na FEI e em 2005 no curso técnico de automobilística do SENAI.

de lotação e aficionado por automóveis. Desde pequeno Breno tem contato com karts, automóveis e motores e gosta de carros. Aos sete anos o pai o presenteou com um bugue. Embora não tenha carta, por ser menor, dirige desde os quatorze anos, com a autorização da mãe e a convivência do pai. Tem um tio que é mecânico e deficiente físico, ao qual ajuda quando pode, na oficina. Ao lado do pai, ele lhe ensinou muito de mecânica de automóveis. Também o irmão mais novo de Breno (Escola 2) gosta de carros, e pai e filhos realizam juntos a atividade de dirigir e correr com karts. Nas palavras de Breno (Escola 2), a escolha por essa área de formação profissional é diretamente ligada ao pai: *essa coisa veio por causa dele, eu acho, né?*

O contato com os carros, montar e desmontar motores, possibilitou o desenvolvimento de um gosto e um entusiasmo muito grande pela atividade:

BRENO: Eu sinto prazer em saber como aquilo funciona e consertar aquilo quando quebra, então, tipo, um carro não é você sentar e andar, é muito mais que isso, eu gosto de saber como funciona, por que anda, sabendo como funciona você dirige melhor, você tem como... você tem base pra saber, não, vou apertar aquele pedal e vai fazer não sei o quê, se eu soltar com muita força, vai desgastar não sei o quê... e tem... tem coisas, assim, num carro, fico imaginando, meu, o cara que projetou, lógico, já vem de muito tempo de evolução e vai melhorando, melhorando, melhorando, mas um motor a combustão é um negócio muito louco, muito maluco, o cara que teve a primeira idéia dos... fora os cinquentinhas lá no Japão, aqueles motor dois-tempos, meu, coisa de doido aquilo, coisa de doido. A sucção do ar, saída, queima, tudo no tempo, isso que eu acho que é o mais difícil, o motor, quando ele vai funcionar, ele precisa jogar faísca na hora certa, tem que estar comprimindo, tem que estar comprimido, aí ele estoura e desce, esse tempo de achar é muito difícil, eu acho que o cara que fez o primeiro motor ele deve ter tentado a vida inteira, ou o pai dele, sei lá, porque o negócio é muito louco, muito difícil. Depois desenvolveu, tão inventando uns motores novos aí, um motor rotativo, baixa cilindrada, motor de 1,3 litros, que são 1.3, dá duzentos e cinquenta cavalos, não tem pistão, é nesse tipo de coisa, desenvolver isso que eu... (Escola 2)

Trata-se aqui da socialização no interior de um campo de atividades não necessariamente profissional, mas que se torna o móvel da escolha de uma carreira. No caso de Breno (Escola 2), seu grau de envolvimento com a atividade é tamanho que ele não chega a se perguntar se realmente é isso que quer, ou o porquê dessa escolha. Sempre teve certeza; no máximo verifica se dá para viver da atividade:

BRENO: Isso foi de pequeno, não tem nem muito o que levou [a escolher essa carreira]. Por que... tem gente que escolhe a profissão agora com dezessete anos, que pode ter motivo, falar, não, porque ganha mais, porque é a profissão que vai estar em alta, não sei o quê, isso pode ser um motivo, agora, o meu, não, é porque eu gosto e acabou, não quero nem saber quanto ganha, lógico que eu não gosto de um negócio que eu vou morrer de fome, mas se dá pra sobreviver, tudo bem. (Escola 2)

O envolvimento com atividades do pai é também a origem da escolha de David (Escola 2) pela música. Iria prestar vestibular para Música na USP e na UNESP. O interesse do pai por James Joyce fez com que o pai se voltasse para as tradições irlandesas e organizasse um evento anual que homenageia a obra desse autor. Como canta, o pai organizou um grupo musical, que tem como repertório as músicas tradicionais irlandesas. David (Escola 2) começou a estudar música aos onze anos, na Universidade Livre de Música. Queria violão, mas a mãe sugeriu que ele estudasse ali violino e se dispôs a pagar aulas particulares de violão. Há três anos ele toca violino no grupo do pai e atualmente dá aulas particulares de violão. Pretende estudar Música com enfoque em publicidade e trabalhar em agências de publicidade produzindo jingles:

C: E você teve algum contato com essa área de jingles, já, ou...?

DAVID: Meu pai já foi publicitário, há um tempo atrás, mas eu não sei se isso me influenciou muito não, acho que foi mesmo sozinho, assim, nunca... (...) Vendo na TV e querendo fazer. (Escola 2)

Ao optar pela Música voltada para publicidade David (Escola 2) faz um movimento de racionalização e distanciamento que considera o que gosta e sabe fazer, mas que ao mesmo tempo permita uma inserção profissional mais ampla e eventualmente mais rentável.

DAVID: É, porque algumas pessoas da minha família, principalmente os mais velhos, me falavam, ah, David, tenta fazer isso como um hobby, a música como um hobby, você precisa de alguma coisa mais rentável hoje em dia... E aí, não sei, né, eu fiquei meio assim de fazer música e tal, (...) (Escola 2)

As ligações entre o trabalho dos pais e as escolhas dos filhos não são óbvias nem diretas. A mãe de Thomas (Escola 2) é corretora de imóveis e sempre o levava para ver as construções ainda em obras que estava vendendo. O gosto pela Engenharia parece ter ido sendo produzido junto com as casas:

THOMAS: É porque minha mãe trabalha no ramo de imobiliária, né, e tem os construtores que trabalham com ela, aí eu já fui lá, visitei as obras lá deles, tal e achei legal assim, eu acho legal, eu acho interessante como que uma casa consegue ficar em pé. (...) É ver a coisa acontecer, realmente de você indo todo dia assim e você vendo levantando as paredes, até chegar no telhado, acabamento, aí vê tudo e no final assim você fala, eu é que levantei isso aqui, eu vi quando era só terra aqui, olha como é que está agora. (Escola 2)

Além do desenvolvimento de um gosto pela atividade de um dos pais, é preciso, para melhor entender esse processo, também analisar a “relação entre as posições sociais

(conceito relacional), as *disposições* (ou os *habitus*) e as *tomadas de posição*, as ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática” (BOURDIEU, 1997, p.18), principalmente quando tratamos dos alunos da Escola 1. Escolher seguir a mesma profissão ou ocupação de um dos pais traz a possibilidade mais concreta de ter, no futuro, um tipo de vida semelhante àquele vivido pela família: os filhos poderão ter a vida que seus pais tiveram, inserindo-se no espectro social em posições semelhantes. É, portanto, também, uma escolha de manutenção: de um estilo de vida, de uma maneira de ver o mundo, de uma forma de organizar as relações familiares. O trabalho desempenhado pelos pais, que garante o posicionamento social que esses jovens têm, é experienciado desde cedo. Compartilham com os pais o modo de ser, o *habitus*, inerente a cada profissão, que faz parte do dia-a-dia desses jovens e constrói disposições incorporadas que naturalizam as escolhas profissionais, tornando-as um “gosto natural” ou um “talento” para um campo profissional.

É preciso lembrar que, como ensina Bourdieu (*in* NOGUEIRA e CATANI, 1998), se há uma herança transmitida, há também um herdeiro que a aceita, não sem viver, muitas vezes, ambivalências e contradições que podem ser fonte de muito sofrimento psíquico. São escolhas que inserem o jovem num projeto familiar mais amplo, que não necessariamente é transmitido de modo consciente. Pelo contrário:

o pai é o sujeito de um ‘projeto’ (ou melhor, de um *conatus*) que, estando inscrito em suas disposições herdadas, é transmitido inconscientemente, em e por sua maneira de ser, e também explicitamente, por ações educativas orientadas para a perpetuação da linhagem (BOURDIEU *in* NOGUEIRA e CATANI, 1998, p. 232).

A familiaridade com uma profissão, receber essa herança, pode ser, no entanto, o motor de conflitos, dúvidas e de buscas de informação. O caso de Artur (Escola 1) exemplifica bem isso. Seu pai, sua mãe, seu avô e dois dos seus tios são engenheiros, e no seu relato ele deixa claro que o desenvolvimento de uma disposição para essa profissão não ocorre por meios impositivos, como ocorria muitas vezes no passado, mas pelo *ensinar* — no caso, Matemática — e pelo desenvolvimento do *gosto* pela área. E foi justamente por

sentir que estava por demais envolvido nesse campo é que ele buscou orientação vocacional e visitou a Poli⁷⁶, como relata:

ARTUR: eu já tinha uma inclinação, né? Tanto pelos meus pais serem engenheiros, eles... não que eles influíram, falando “faz Engenharia” (...), eles me ensinaram Matemática, tudo, então eu desenvolvi um gosto maior por essa área... mas acho que também por causa disso eu não tinha muita certeza se era o que eu queria ou se eu estava só seguindo os meus pais. Então eu acabei fazendo orientação vocacional e daí eu terminei, fiquei... tive a certeza de que eu queria. É que a minha falta de certeza não era por não conhecer Engenharia, mas era por achar que não conhecia as outras. Então no lugar onde eu fui eles me deram uma noção de como eram... não todas as profissões, mas a maioria das profissões, e daí eu pude ver se eu gostava ou não, se eu tinha interesse ou não, e daí acabou ficando Engenharia, mesmo. (Escola 1)

Artur (Escola 1) considera que o trabalho de orientação vocacional, por meio de sessões individuais, ajudou-o a ter certeza do que queria:

ARTUR: Eram sessões individuais, eu fiz dez sessões de uma hora, e eu ia lá... era um cara, e eu ficava conversando com ele sobre... ele nunca dava um parecer, ele sempre falava pra eu tirar as minhas conclusões. Então a gente ficava... primeiro a gente conversou sobre a escolha, depois a gente foi... a gente passou a ver cada profissão, assim... não detalhadamente, mas via as que eu tinha interesse, e aí eu selecionei um grupo de profissões, a gente viu mais detalhadamente, e daí depois de um tempo eu cheguei à conclusão. (Escola 1)

Assim como foi positiva a visita à USP:

C: E essa visita que você fez à Poli, você acha que foi importante?

ARTUR: Ah, eu acho que sim, porque era um período que eu não tinha muita certeza do que eu queria... então eu falei, ah, vamos ver se eu consigo me imaginar lá dentro. E é um... não sei, é um ambiente que pareceu ser interessante pra estudar, as pessoas que eu vi lá elas se davam bem, tudo... e não sei...

C: Você conseguiu se imaginar lá?

ARTUR: Eu consegui. Os professores, eles pareciam ter um conhecimento muito grande... vários laboratórios... eu acho um negócio interessante, acho um negócio legal. (Escola 1)

É a família, no entanto, que vai determinar sua escolha — pelo convívio e pela possibilidade de levantar informações:

ARTUR: (...) a maior parte da minha família é de engenheiro, então além dos meus pais tem o meu avô, tenho dois tios, então... eu acho que esse convívio, a possibilidade de perguntar coisas pra eles, esclarecer dúvidas, tal, foi uma das coisas que facilitou... que determinou mais a minha escolha. (Escola 1)

⁷⁶ A USP e a UNICAMP organizam visitas de alunos do Ensino Médio às suas unidades, durante as quais é possível conversar com alguns professores sobre o curso.

Apesar de pretender ingressar na profissão dominante na família, Artur não tem intenção de trabalhar na mesma área dos pais, que são proprietários de uma empresa de granilite e divisórias para banheiro. Busca assim estabelecer um diferencial para si mesmo, ao mesmo tempo aproximando-se da família e se distinguindo dela:

ARTUR: Eu não sei, eu não tenho muita noção [em que área pretende trabalhar]. Uma coisa que eu sei que eu não quero é trabalhar com os meus pais. Porque é uma área que eu não tenho interesse... eu posso até fazer Engenharia Civil, mas não sei... de repente eu acho que, se eu fizesse, eu acho que eu trabalharia numa construtora, eu já fui no escritório do meu pai e não gostei muito... Não sei, eu tenho interesse mais pela parte que envolve mais física, eu me vejo mais trabalhando numa indústria, mexendo com máquina, tal... é isso. (Escola 1)

Utilizando os conceitos de Elias (1998b), de envolvimento e distanciamento, poderíamos dizer que Artur, ao realizar a escolha de uma carreira, percebeu que o seu envolvimento excessivo com a Engenharia, proporcionado pela família, poderia estar influenciando-o em demasia. Como o pescador do conto de Edgar Allan Poe — *A descida no Maelström* —, citado por Elias (1998, p. 165), Artur busca observar a si mesmo e analisar a situação de forma mais distanciada, racional, buscando informações sobre as profissões na orientação vocacional e na visita à USP. No conto de Poe um pescador, em viagem de pesca feita com seus dois irmãos, se vê surpreendido por um furacão e jogado no interior de um redemoinho que se forma no mar da Noruega, conhecido por levar para o fundo do mar tudo o que se encontra em seu raio de ação. A primeira rajada de ventos do furacão atira o mastro do barco e um de seus irmãos, que a ele se agarrara, ao mar. O velho pescador que relata a história consegue, porém, passados os momentos iniciais de terror e medo que paralisam toda a ação, observar que nem todos os objetos que giravam no redemoinho faziam o percurso para o fundo do seu vértice na mesma velocidade. Objetos cilíndricos faziam um percurso mais lento. Rapidamente, amarra-se a um barril e solta-se do barco. Tenta sinalizar ao outro irmão o que pretende fazer, mas este não o entende e, paralisado pelo medo, continua agarrado a um anel de ferro preso ao convés. Amarrado ao barril, o personagem vai percorrendo o redemoinho cada vez mais devagar enquanto vê o barco afundar rapidamente levando seu irmão. O fenômeno vai esmorecendo, o redemoinho vai perdendo força, seu vértice ficando cada vez menos fundo, até cessar por completo. Amarrado ao barril, o velho pescador acaba salvo por companheiros pescadores. Nas palavras de Elias: “[O pescador] descobriu uma forma de escapar representando

simbolicamente em sua mente a estrutura e a direção do curso dos acontecimentos. Naquela situação, os níveis de autocontrole e do controle do processo eram, como se pode ver, interdependentes e complementares” (1998b, p. 166).

Como o velho pescador, Artur utilizou-se de um mecanismo de autodistanciamento que “permite às pessoas se afastarem tanto das opiniões padronizadas e da coerção emocional dos fatos e, de dentro deles, utilizar suas potencialidades, principalmente advindas do conhecimento, para transpor as situações dilemáticas” (SÁ, *in* ELIAS, 1998b, p. 7). Pode assim sair da situação de dúvida em que estava e perceber melhor suas próprias motivações e as oportunidades que se lhe apresentavam, utilizando os conhecimentos adquiridos como orientadores de sua ação.

É preciso lembrar, no entanto, que esse processo de distanciamento, racionalização e análise das possibilidades não acontece no interior de um campo neutro, no qual elas se distribuiriam com forças semelhantes. Como já foi dito anteriormente, as próprias possibilidades analisadas pelo jovem advêm de um campo previamente demarcado pelo montante de capital econômico, social e cultural da família, pela posição que ela ocupa no espaço social. O *habitus* aí formado, a incorporação das estruturas sociais na forma de estruturas internas de disposições, que engendra formas de compreensão e ação no mundo, traz a esse jovem um domínio prático do espaço social no qual está inserido. E é no interior desse espaço que a escolha é feita.

Porque as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas (que a ciência apreende por meio das regularidades estatísticas como probabilidades objetivamente vinculadas a um grupo ou classe) engendra aspirações e práticas objetivamente compatíveis com aqueles requerimentos objetivos, as práticas mais improváveis são excluídas, seja totalmente sem exame, seja como *impensável*, ou ao custo de *dupla negação*, que inclina os agentes a fazer uma virtude da necessidade, isto é, a recusar o que de qualquer modo é recusado e a amar o inevitável. (BOURDIEU, 2000, p. 77)⁷⁷

Se, por um lado, sua escolha requereu de Artur um distanciamento que lhe permitiu a análise das oportunidades e chances, por outro essa análise ocorre como uma compreensão prática que não se apresenta como consciência conhecedora apenas em um

⁷⁷ Tradução própria do trecho: “Because the dispositions inculcated by objective conditions (which science apprehends through statistical regularities as probabilities objectively attached to a group or class) engender aspirations and practices objectively compatible with those objective requirements, the most improbable practices are excluded, either totally without examination, as *unthinkable*, or at the cost of *double negation* which inclines agents to make virtue of necessity, that is, to refuse what is anyway refused and to love the inevitable.” (BOURDIEU, 2000, p. 77)

nível intelectual, mas como produto da incorporação das estruturas do mundo no qual ele vive e que constituem os próprios instrumentos de compreensão desse mundo.

Enquanto produto da incorporação de um *nomos*, do princípio de visão e de divisão constitutivo de uma ordem social ou de um campo, o *habitus* engendra práticas imediatamente ajustadas a essa ordem, portanto percebidas e apreciadas, por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas, diretas, destros, adequadas, sem serem de modo algum o produto da obediência a uma ordem no sentido imperativo, a uma norma ou às regras de direito. (BORDIEU, 2001, p. 175)

Processos semelhantes são vividos pelos demais entrevistados da Escola 1 que escolheram profissões semelhantes àsquelas nas quais atua o pai, como veremos a seguir.

Gabriel iria prestar vestibular para Administração e quer estudar na FGV, como o pai, que é consultor independente na área de planejamento estratégico. Pretendia trabalhar com Marketing, mas, a partir de conversas com amigos do pai, decidiu que é melhor cursar Administração primeiro, para depois se especializar em Marketing:

C: Mas por que você escolheu isso [Administração]?

GABRIEL: Porque eu gosto de Marketing e... que na verdade a minha idéia inicial era fazer Publicidade, só que aí eu estava vendo entrevistas e vários amigos do meu pai que trabalham com isso e eles falaram que o ideal seria fazer Administração primeiro, voltado para o Marketing, e depois fazer uma pós ou uma especialização. (Escola 1)

A busca de esclarecimentos sobre a profissão, além daquela advinda das atividades do pai, envolveu levantar informações com amigos do pai, ler alguns livros sobre Marketing e fazer uma orientação vocacional na forma de testes. No futuro, Gabriel (Escola 1) se vê trabalhando na área de Marketing de uma empresa ou em uma agência de publicidade. Acabou fazendo o curso de Marketing na ESPM e trabalha na área.

Kenzo (Escola 1) pretendia estudar Administração na FGV, como o pai, e não iria prestar vestibular para nenhuma outra faculdade. Diz: *Desde que eu me conheço como gente eu quero seguir essa carreira*. Explica sua opção pela FGV:

KENZO: Ah, porque... principalmente por ter conversado com o meu pai, que fez a USP e fez a GV e então ele falou: ó, o que tem de melhor eu acho que é a GV, principalmente vindo da [Escola 1] que você já... o tipo de gente que você está acostumado a ver todo dia e as coisas que você faz lá, ele falou que a USP ia ser... é bom, mas é muito jogado, e que ele acha que principalmente, também, pra contatos e o pessoal que você vai conhecer, o ambiente mais legal é da GV. (Escola 1)

O depoimento de Kenzo (Escola 1) deixa evidente o quanto para alguns é clara a importância dada por esse segmento social às relações pessoais que possam estabelecer na sua trajetória escolar para o futuro profissional. O capital social, no sentido que lhe dá Bourdieu, é aqui explicitado. No futuro, Kenzo (Escola 1) não pretende trabalhar com o pai, quer ter uma empresa própria: *Nada muito grande, sabe, ter alguma idéia meio diferente que dê certo e cresça rápido*. Sua escolha se insere em um projeto de vida mais amplo no qual possa obter os recursos financeiros necessários para poder ter tempo livre para dedicar-se também às outras coisas de que gosta, tais como viajar, tocar um instrumento ou praticar artes marciais. Para isso, baliza-se na atuação profissional do pai. Quer ter a mesma profissão e tipo semelhante de atividade (proprietário de uma empresa), mas não quer exatamente a mesma vida do pai:

KENZO: Ah, eu acho que meu pai foi importante, principalmente por eu ter decidido tão cedo assim, foi porque eu olhava pro meu pai e pensava, nossa, que coisa legal que ele faz.

C: Ele tem a vida que você imagina que você gostaria de ter?... Mais tranqüila, mais...?

KENZO: Não.

C: Não?

KENZO: Mas ele faz o que eu gostaria de fazer. Tomar conta de um negócio não muito grande, assim, que não dá, mas teoricamente daria pra ele ter mais liberdade de horário, tal... e sem ser, sem ficar condicionado a uma empresa.

(...)

KENZO: (...) ter tempo livre pra, sei lá, poder viajar, não queria ficar muito estressado depois dos trinta, assim.

C: Certo.

KENZO: Trinta acho que ainda vou estar meio estressado, mas pelo menos antes dos quarenta eu já queria estar meio tranqüilo, assim.

C: Mas, assim, você pensa em termos financeiros?

KENZO: É, principalmente em termos financeiros, eu acho que dinheiro, assim, eu queria ter pra não ter que me preocupar com ele, não preciso ter muito, mas só pra não ser uma dor-de-cabeça, assim, aí eu já estava feliz. (Escola 1)

Hélio (Escola 1) iria prestar vestibular para Engenharia (USP e ITA) e Medicina (UNIFESP), mas preferiria Engenharia, se ingressasse nas duas carreiras. O pai é engenheiro e administrador e trabalha como analista de sistemas. A mãe é médica pediatra.

C: (...) Você escolheu duas coisas que estão ligadas à atividade dos seus pais, né?

HÉLIO: É.

C: Você ficou pensando, Medicina e Engenharia... Como que você vê isso?

HÉLIO: Então... acho que é mais coincidência mesmo, eu não fui influenciado diretamente pelos meus pais, mas pelo menos sendo a mesma profissão então eles puderam falar o que cada pessoa faz nessa profissão, então eu tive, pelas informações que eles deram, me ajudou a definir assim.

C: Certo. Porque você tinha uma proximidade...

HÉLIO: É, que acabou coincidindo, né, eu gosto de biologia e minha mãe também, e me dou bem em exatas e meu pai também. (Escola 1)

A disposição ou habitus é, nesse caso, tão internalizada que Hélio (Escola 1) parece sequer perceber a relação que sua escolha mantém com a profissão dos pais. Mas a decisão mais provável que tomará, pela Engenharia, ancorada nessas disposições, é bastante racional e pragmática:

HÉLIO: Porque eu sempre eu estava em dúvida, né... entre Medicina e Engenharia, porque... Medicina é que eu gosto mais da parte biológica, eu gosto muito de Biologia, assim, mas Engenharia é que eu tenho muita facilidade em exatas, eu sempre tirei nota máxima em Matemática, Física também... aí eu precisava saber o que escolher... Só que aí eu acho que Medicina é uma profissão que você precisa gostar muito da profissão pra poder estudar os dez anos, não são só seis, né... são seis, mais residência, então você passa muito tempo estudando pra depois você... começar do zero, assim... como plantonista, alguma coisa, é difícil, assim, ascender. Engenharia também é bastante difícil, mas o tempo é mais curto e você pode, sei lá, se pós-graduar em outras coisas, o mercado de trabalho é um pouco maior. Então por isso eu acabei escolhendo Engenharia, né, quero fazer em três faculdades [vestibular], mas eu ainda não descartei a possibilidade de Medicina, vou tentar na Paulista.

C: (...) quando você imagina essa profissão, assim, a pessoa trabalhando, o que você se identifica mais, com qual das duas?

HÉLIO: Me identificar? Então, não consigo me ver direito como um médico, por isso eu optei mais como engenheiro, com projetos assim, mas ainda também não sei do que eu vou ser engenheiro, tem muita coisa... (Escola 1)

O relato de Hélio deixa claro o balanço que faz entre as vantagens e desvantagens de cada profissão, levando em conta o esforço necessário para *ascender* e o mercado de trabalho de cada uma. Uma escolha bastante racional, completamente inserida no campo de possibilidades demarcado pela sua inserção social.

O pai de Tadeu (Escola 1) é arquiteto, mas trabalha como gestor de um fundo de investimentos. Tadeu (Escola 1) pensou primeiramente em estudar Administração, mas mudou para Economia. Ingressou nessa carreira, no IBMEC, mas abandonou-a seis meses depois para ingressar em Administração na FGV. Não tinha certeza, mas gostaria de trabalhar no mercado financeiro, o que já experimentou gerindo um pequeno fundo de investimentos na empresa do pai.

C: E você... o que você imagina fazer com Economia, que tipo de trabalho?

TADEU: Ah, eu ainda não sei, né, é que a Economia dá pra você trabalhar em vários ramos, dá tanto pra ser jornalista, ser consultor, ser gestor de recursos, trabalhar na parte administrativa de uma empresa, acho que... eu ainda não decidi, mas eu acho que eu vou seguir pelo ramo da Economia mesmo.

C: Mas você não sabe muito bem que tipo de trabalho que você gostaria de fazer dentre esses aí.

TADEU: Acho que talvez ser analista.... analista de... trabalhar na BOVESPA.

C: Você imagina trabalhar com o seu pai?

TADEU: É, na verdade eu já trabalho um pouco com ele, eu ajudo um pouco.

C: O que você faz?

TADEU: Eu tenho ali um pequeno fundo, que eu faço uns... dou umas experimentadas aí, ver se é isso que eu quero.

C: Ah é? E você está gostando de fazer isso?

TADEU: É interessante.

C: Quanto tempo faz que você está fazendo isso?

TADEU: Desde o começo do ano.

C: Mas você acha que é uma coisa que você gostaria de fazer pra sua vida, assim, ou é mais uma coisa temporária?

TADEU: É interessante, é porque eu não tive muito contato com outras coisas, acho que entrando em uma universidade e depois fazendo... entrando numa empresa, e tendo contato com áreas, com outras áreas, talvez eu posso mudar de idéia, mas eu estou gostando muito disso, estou me interessando. (Escola 1)

Escolheu Economia (no primeiro vestibular que prestou), em detrimento de Administração, depois de considerar que havia muita gente formando-se nessa última, avaliar as possibilidades profissionais de cada uma e de ler alguns livros relacionados à área ou às atividades de grandes investidores:

C: Tadeu, me fala um pouquinho desse processo, como é que você chegou à conclusão de que você ia prestar Economia?

TADEU: Bom, até o ano passado... eu sempre tive interesse por parte de empresa, assim, no plano de seguir Administração... da parte... da parte administrativa da empresa, assim, desde que eu tenho, assim, dez anos eu pensava em seguir isso. Daí o ano passado eu pensava em fazer Administração, mas aí eu pensei, não... que Administração é um curso que está sendo muito procurado, tem muita gente se formando em Administração, eu li que cinquenta mil pessoas se formavam em Administração, estão se formando em Administração a cada ano. Daí, e eu estava meio na dúvida também entre Economia e tal, daí eu fui lendo alguns textos também, fui me interessando um pouco mais por Economia e nesse ano eu decidi que ia ser Economia. Eu li alguns livros de algumas pessoas que se formaram em Economia, umas pessoas interessantes... (Escola 1)

No processo de escolha de Tadeu (Escola 1) não apenas a ocupação do pai teve uma importância grande, mas também o fato de ter tido a oportunidade de gerir um pequeno fundo. Em 2008 trabalhava justamente nessa área. Uma estratégia familiar de socialização precoce no interior de um campo profissional que se assemelha àquela encontrada entre os armênios e descrita por Grün no artigo “Dinheiro no bolso, carrão e loja no shopping” (In ALMEIDA, 2002), quando trata da formação da argúcia comercial por meio da socialização familiar.

Irina (Escola 1), apesar de não ter certeza de qual carreira pretende seguir, está escolhendo entre alternativas no interior de um campo de cultura e artes muito semelhante ao dos pais. Assim como Tadeu (Escola 1), Irina (Escola 1) já tem contato próximo com a carreira que é sua escolha principal. Quer estudar Artes Cênicas, atividade que já conhece, pois faz um curso profissionalizante na área, sugerido pela segunda mulher do seu pai, que trabalha com teatro. Sua outra alternativa era Audiovisual, mesma carreira do pai. Sua mãe estudou Artes Plásticas e trabalha como diretora gráfica de design numa revista cultural. A família toda, portanto, formou-se e trabalha no campo ligado às artes e à criação. Irina deixa muito clara a construção desse gosto pelas artes:

IRINA: Eu... eu sempre... os meus pais sempre tiveram coisa forte com arte... sempre desenvolveram bastante isso em casa, sempre trouxeram isso bem forte pra mim, assim. E eu, quando eu era criança, em toda minha infância eu comecei... eu tinha habilidade mais visual mesmo, dentro desse campo o que eu mais tenho habilidade acho que é visual e sempre... Aí foi numa época que eu estava, que eu estava... o ano passado, que eu estava meio sem motivação, achando tudo... estava sem motivação e a minha madrastra falou, por que você não entra no teatro? E daí eu fui lá, comecei, gostei e... no começo deste ano... que eu voltei, voltei com outra turma, uma turma que tinha muito mais coesão, que estava todo mundo muito a fim, então comecei, daí eu entrei em contato com dança, com trabalhar corpo, trabalhar voz, trabalhar teoria das artes cênicas, e daí isso que me, que me... tanto naquele meio que eu comecei a ter essa motivação, assim. E Audiovisual, talvez porque meu pai trabalhe com isso, é claro. (Escola 1)

Priscila (Escola 1) estava em dúvida entre estudar Administração e Publicidade. A primeira, mais correlata à atividade do pai, que trabalha com comércio de jóias; a segunda, a mesma formação da mãe, que, no entanto, não a exerce, pois para o pai *mulher não pode trabalhar*, especialmente depois de casada. Prestou vestibular para Administração na USP e na FGV e para Publicidade e Propaganda na ESPM, onde foi aprovada. Para tentar diminuir as dúvidas, fez uma bateria de testes de orientação vocacional:

PRISCILA: Ai, nossa, é uma coisa, nossa... Na verdade, assim, eu fiz um teste vocacional no começo do ano, um teste, sabe? Então eu fui lá no lugar, fiz não sei quantas horas de teste, acho que eram... fui três vezes, fiquei quatro horas cada vez, então só teste, né, teste, teste, teste, teste, de matemática, raciocínio, de português, de habilidades, tudo, não sei o que lá, espacial... E aí deu resultado, assim, aí eu tive, acho que tive uma entrevista com o homem que fazia, né? Mas eu também falei sobre meu, pai, minha mãe, assim, uma coisa muito superficial, assim. Ele chegou uma vez, no último dia ele chamou meus pais e deu o resultado, conforme os exames, tipo os testes, tinha dado assim, em primeiro lugar tinha dado Arquitetura. Aí eu falei, nossa, nunca tinha pensado em Arquitetura. Que ele falou assim que eu tinha habilidade, que eu seria uma ótima arquiteta. Mas eu falei, ah, eu acho que eu desenho muito mal, eu comparada com outras pessoas assim, nossa, eu falo, gente... não tem condições. Aí eu comecei a pensar, né, nisso, Arquitetura, mas aí eu desisti, porque pra começar tem Física na Arquitetura e eu odeio Física, a matéria que

eu mais odeio é Física. Falei, ah, não, imagina eu trabalhar com Física, não sei, eu sei que tem, não é só Física, mas tem muita Física, aí eu falei, ah, não vou querer isso, né. (Escola 1)

A orientação vocacional não confirmou o que Priscila já intuía. Pelo contrário, lançava-a numa carreira que pouco ou nada tinha com o *ethos* familiar, o que levou ao descarte da opção. O contrário do que aconteceu com Artur (Escola 1): para ele, a orientação vocacional reforçou o que ele já pretendia, a permanência no interior do campo cultural da família, e foi vista como bastante útil.

Foi difícil para Priscila fazer uma análise das coisas que gosta de fazer, pois:

PRISCILA: eu sou uma pessoa que gosta um pouco de tudo, de tudo um pouco, não tem nenhuma coisa que eu goste muito, tipo, “eu amo Medicina, eu quero ser médica”, não, sabe? Então, tem sempre, eu acho uma coisa boa e uma coisa ruim nas profissões. (Escola 1)

Considerou ainda o mercado de trabalho, e acabou preferindo Administração, porque é *mais amplo*. Levou em consideração também a imagem que faz do trabalho em cada profissão, embora repleta de estereótipos e desinformação:

PRISCILA: Ah, eu acho que deve ser meio... é que assim, deixa eu contar. Quando eu estava em dúvida entre Publicidade e Administração, eu até pensei nisso, sabe, eu acho que são vidas muito diferentes. Na minha cabeça, eu não sei se... eu acho que... na minha cabeça é, eu vejo como Publicidade uma vida mais relaxada, assim sabe, mais... não com tanta, não seria obrigação, acho que não é tão estressante, não sei porquê, eu acho que eu vejo a Publicidade como uma profissão mais gostosa assim, Administração como uma coisa mais certinha assim, mais na regra, não sei explicar, sabe, eu não sei, eu tenho a imagem daquela mulher que vai toda arrumadinha, de terninho assim, vai no banco... Acho que são muito diferentes, muito opostos, sabe. E eu acho que eu me imagino assim, indo pro banco ou pra uma empresa, não sei, eu me imagino trabalhando num banco ou numa empresa, não sei por que, mas eu imagino, ah, não, sei, passando o dia lá, fazendo... também não sei o que... (risos) Ah, não sei, ir de manhã em banco, a noite, assim... à tarde. Sei lá, mas acho que são... não sei, mas eu acho que é bem diferente, assim, são profissões muito diferentes, por isso que eu fiquei meio em dúvida até, sabe, ah, eu vou... Só sei que pra mim é muito difícil imaginar uma coisa que eu não sei muito bem. (Escola 1)

Perguntada se pensa em trabalhar com o pai, responde de forma semelhante a Artur (Escola 1), buscando uma alternativa própria — uma forma de, ao mesmo tempo, ser semelhante e diferente da família:

PRISCILA: Ai, não sei. Ai, eu não sei, já me perguntaram isso, se eu queria... é que meu pai é uma pessoa assim meio difícil de lidar, muito nervoso, meio desorganizado... não desorganizado, eu não sei... é que... Todo mundo pergunta, ai, você vai trabalhar com seu pai, tal? Talvez no futuro eu posso até fazer um curso de Design de jóias e trabalhar ou administrar ao mesmo tempo... mas, assim, eu não quero, não sei, assim, se eu puder não trabalhar com ele... (Escola 1)

Esses jovens analisam, no interior de um contínuo entre um maior distanciamento e um maior envolvimento, as oportunidades que lhes são oferecidas, no interior de um campo em que possam manter a posição que a família já tem no campo social. Mas não só: buscam carreiras que os inscrevam no mesmo campo cultural da família, o que fica mais claro no caso de Irina. Projetam sua vida no futuro como muito semelhantes à vida que os pais têm agora, embora pretendam ter mais tempo livre para poder realizar aquelas atividades de que gostam, mas que não estão relacionadas ao trabalho.

Vimos no Capítulo II as estratégias das famílias aqui analisadas quanto à escolarização dos filhos. E é no interior dessas estratégias de manutenção da posição dos membros da família numa determinada posição no campo social, especialmente no caso das famílias da Escola 1 (ou, no caso da Escola 2, de estratégias de ascensão social familiar), que é preciso pensar as escolhas profissionais.

Os esquemas do habitus, princípios de visão e de divisão de aplicação muito geral, como produto da incorporação das estruturas e tendências do mundo a que se ajustam ao menos grosseiramente, também permitem adaptar-se incessantemente a contextos parcialmente modificados e construir a situação como um conjunto dotado de sentido, numa operação prática de *antecipação* quase corporal das tendências imanentes do campo e das condutas engendradas por todos os habitus isomorfos com os quais, como numa equipe bem treinada ou numa orquestra, estão em comunicação imediata, pois lhes são espontaneamente concedidos. (BOURDIEU, 2001, p. 170)

A permanência em uma determinada posição social adquirida pela família, por meio da escolha de uma carreira, transparece mais claramente naqueles jovens de classe social mais alta ou em famílias que detenham já um capital cultural mais elevado. No caso de Décio, da Escola 2, o processo de escolha se dá de forma muito semelhante aos aqui apresentados, da Escola 1, especialmente de Artur, quando se trata do envolvimento e distanciamento que esse jovem mantém no processo da escolha propriamente dita, mas, neste caso, ela insere também numa perspectiva de mudança, inclusive de país: quando indagado sobre o mercado de trabalho para a área, revela seus planos de ir morar fora do Brasil. Décio iria prestar vestibular para Engenharia e pretendia especializar-se em Mecatrônica. Seu pai é engenheiro elétrico e trabalha como consultor na área de informática. Décio *sempre soube* qual carreira pretendia seguir:

DÉCIO: Engenharia, especificamente, eu queria uma Engenharia Mecatrônica, que é controle de automação, desde pequeno eu gostei de robô, assim, até negócio de prótese da AACD, que você tem

que fazer, várias coisas, assim, já me, já... como é que eu vou dizer?... Já me cativou, digamos assim, logo de cara eu já falei, acho que é isso que eu quero fazer. (...) Eu sempre tive interesse de parte eletrônica, de parte mecânica, sempre quis descobrir isso, informática também, quando eu descobri, vi informática pela primeira vez, também comecei a gostar. E eu sei que controle de automação ele mistura um pouco de cada, a maior parte é mecânica, depois um pouco de informática e eletrônica. Mas eu sempre tive uma meta, falei assim, o que você for escolher tenta pelo menos ser o melhor, mesmo que você não se dá bem, pelo menos você tentou, acaba e vai pra outra coisa. (Escola 2)

Décio (Escola 2) aproveita diferentes oportunidades para buscar informações sobre a área, seja com amigos do pai, seja com palestrantes que a escola levou para falar sobre as profissões:

DÉCIO: Aqui... eu já... uns amigos do meu pai que trabalhavam mais ou menos na área, eu já conversei com eles. Mas aqui teve uma, o ano passado, um tal de Rotary veio aqui falando sobre diversos cursos, aí tinha, cada sala era um curso, aí tinha Engenharia, aí eu tive contato com um cara que estava no terceiro ano de Mecatrônica na USP. Aí eu perguntei pra ele, comecei a perguntar pra caramba sobre isso aí e ele foi falando, ah, é isso, isso e isso que acontece, aí eu fui cada vez mais gostando disso. (Escola 2)

Também pesquisa em livros e revistas da área e usa o seu gosto pelas diferentes disciplinas da escola para ir eliminando alternativas, mas tem claro que a profissão do pai tem papel decisivo:

DÉCIO: Eu acho que o principal foi conhecer a Mecatrônica, saber, ah, a Mecatrônica é um novo mercado, fiquei curioso, quis saber disso, tem revistas internacionais que falam sobre isso aí, tal, mostram o mercado de trabalho...

C: Você foi ver essas revistas?

DÉCIO: Já vi, até pela internet também já dei uma olhada. E pelas matérias, né, ah, não tive muita afinidade com Literatura, com Química um pouco, que vai ter que usar, nem tanto com Biologia, mais Matemática, Física, Matemática, Física, gostava de fazer muito, então... acho que isso foi o principal que me influenciou, e a profissão do meu pai, né, que é engenheiro elétrico. (Escola 2)

Laís (Escola 2) pretendia prestar vestibular para Arquitetura na USP e na UNICAMP e Desenho Industrial na UNESP, carreira na qual ingressou em 2005, na Universidade Mackenzie. Ainda não tinha certeza do que queria, mas inclinava-se pela profissão da mãe e do pai (falecido), ambos arquitetos.

C: E por quê você escolheu essas duas aqui, como é que você chegou nelas?

LAÍS: A minha mãe é arquiteta, aí, como é uma coisa que eu conheço, vejo ela fazendo, eu acho legal, aí eu acabei sendo meio influenciada. Aí, quando eu vim aqui pra [Escola 2], eu entrei no técnico e comecei a fazer design, que tem aqui, aí eu achei que eu tinha que fazer Desenho Industrial, sei lá, mas nada certo. Mas eu falei, ah, se eu não gostar, eu parto pra outra. (...) ah, não sei, porque eu não tinha muita certeza e acabei sendo meio influenciada. (Escola 2)

Laís (Escola 2) deixa clara a indecisão e a escolha *influenciada* pela atividade profissional da mãe. Conta que gosta de cozinhar e pensou em fazer Gastronomia, mas, como as faculdades nessa área são particulares, e caras, precisa se formar em alguma outra coisa primeiro, trabalhar, para depois poder pagar o curso. Gostou muito do curso técnico de Design, que fez na Escola 2, o que a ajudou a delimitar um campo para suas escolhas:

LAÍS: Ah, o técnico me influenciou, eu achei, mas eu acho que eu já tinha uma quedinha pra esse lado, mas o técnico me ajudou, porque eu não tinha nenhuma noção e aí eu passei a ter noção de algumas coisas de desenho, de criatividade, e acho que isso ajudou, ajudou bastante. (Escola 2)

Considera, porém, que a Arquitetura tem algumas vantagens, especialmente o status e um certo charme ligado à profissão:

LAÍS: Tem um certo status, né? E, ah, trabalha com a estética das coisas, deixar as coisas mais bonitas, mais... eu acho isso legal... melhorar. Porque tem lugar que você anda, é desagradável ver coisas feias, mal cuidadas, e melhorar seria uma maneira de melhorar um pouco... trazer mais, mais... ah, não sei, as pessoas ficam mais felizes quando tão andando num lugar bonito. (Escola 2)

Neste caso, parece que Laís (Escola 2) se encontra enredada em um processo de racionalização que ainda não lhe permitiu um distanciamento suficiente para que possa ficar satisfeita com sua decisão. Também não está tão envolvida, nos termos de Elias, na escolha da Arquitetura a ponto de que não lhe apareça o questionamento, como no caso de Hélio (Escola 1).

Analisando a origem social de indivíduos pertencentes à classe dominante, Bourdieu (2002, p. 120-121) aponta a alta proporção de ocupações similares aos dos pais, o que indicaria uma capacidade dessas frações sociais de, por meio da transmissão desses capitais entre as gerações, manter poderes e privilégios. Nos casos acima analisados, percebe-se também que a escolha da profissão se torna uma forma especial de manutenção do *esprit de corps* de que fala Bourdieu:

Ele [o habitus] constitui o lugar de solidariedades duráveis, de fidelidades incoercíveis, pelo fato de estarem fundadas em leis e laços incorporados, as do *esprit de corps* (do qual a família é um caso particular), adesão visceral de um corpo socializado ao corpo social que o fez e com o qual ele se faz corpo. Por conta disso, ele constitui o fundamento de um *conluio implícito* entre todos os agentes que são produto de condições e condicionamentos semelhantes, bem como de uma experiência prática da transcendência do grupo, de suas maneiras de ser e de fazer, cada um encontrando na conduta de todos os seus pares a ratificação e a legitimação (“isso se faz”) de sua própria conduta a qual, por sua vez, ratifica e, se for o caso, retifica a conduta dos outros. (BOURDIEU, 2001, p. 176)

A resposta ao dilema da escolha profissional insere, portanto, boa parte dos entrevistados no seu grupo familiar e social. Lembrando Elias: “... a identidade individual está intimamente ligada à identidade do grupo” (p. 96, 1998b). É no interior do grupo que cada um se torna o que é.

Não podemos ignorar, no entanto, que a escolha de uma profissão em família ocorreu para um número maior de garotos e que a identificação aqui se deu mais fortemente com o pai. Poucos entrevistados escolheram uma carreira correlata à atividades profissionais ou não da mãe. Para um melhor entendimento dessa questão seria necessário um levantamento de dados de caráter diferente e uma análise mais aprofundada desse aspecto específico, mas podemos levantar aqui a hipótese de que é preciso analisar o trabalho das mães, sua inserção no mercado de trabalho e o seu papel na economia familiar. Naqueles casos em que a mãe exerce a profissão de prestígio e participa de modo mais importante nas contas da casa, sua profissão parece ser mais considerada como uma eventual escolha pelos filhos. É o caso da mãe de Hélio, que é médica, e exerce a profissão, bem como a mãe de Irina, que é diretora gráfica de uma revista. No caso de Artur (Escola 1) e Laís (Escola 2), pai e mãe têm a mesma formação e trabalham. As demais mães, como mostrado nas Tabelas 16 e 17, ou não têm o Ensino Superior, ou exercem ocupações mais desvalorizadas socialmente ou mesmo não trabalham: a mãe de Gabriel (Escola 1) estudou Ciências Sociais e é professora de inglês; a mãe de Kenzo (Escola 1) fez cursos livres de decoração e trabalha nessa área; a mãe de Roberto (Escola 1) fez História e trabalha como administradora escolar; a mãe de Tadeu (Escola 1) é arquiteta, mas faz trabalhos voluntários. A inserção da mulher no mercado de trabalho em cargos de maior prestígio e poder econômico parecem, pois, exercer uma modificação na própria dinâmica das escolhas profissionais dos jovens.

A atividade profissional dos pais tem tal força na escolha do jovem no interior de um mesmo campo de atuação, fomentando a “ocupação familiar”, que também pode ser a formadora de uma identificação aparentemente contrária. Como é bom lembrar, a identidade se constrói no jogo de identificações que ocorrem entre “o que eu sou” e “o que eu não sou”. Para Inês (Escola 1), a atividade profissional da mãe — chefe do quadro técnico de um grande banco — dá a ela essa segunda distinção: o que ela não quer ser. Considera que a mãe, que é separada do pai, conquistou uma vida independente, gosta do

que faz, é uma pessoa bem sucedida, mas trabalha muito: *não tem nada a ver comigo, tipo, não tem, não dá... muito estressante, eu não sirvo pra isso*. Tampouco interessa Inês (Escola 1) a atividade do pai, que é diretor de uma empresa fundada pelo avô:

INÊS: Meu pai, também, ele está lá, bem, na fábrica, está vendendo, beleza, mas nada muito especial, eu nunca tive vontade assim, né. Mas tudo bem, mas eu acho um saco, puta coisa estressante ficar contando dinheiro, é dinheiro nu e cru, assim, sabe? (Escola 1)

Criticando essas duas atividades e a escolha da irmã, por Administração na FGV (*Original minha família, né?*), Inês (Escola 1) escolheu outra via, que não está, no entanto, completamente fora da atividade familiar, ligada aos negócios e à administração: prestou vestibular para Relações Internacionais e Economia, tendo ingressado nas duas, em 2004 e formando-se na primeira na PUC. Inês (Escola 1) não foi ser instrutora de snowboard: *A opção que eu queria fazer na minha vida*, se a escolha profissional se desse apenas pelo envolvimento emocional, mas foi trabalhar em cinema, que era sua outra opção.

A busca de informações e a construção de um gosto

Vimos acima a força da profissão ou atividade dos pais na escolha de uma carreira por parte dos entrevistados, especialmente quando se trata de pais com diploma de nível superior. Mostramos, também, que a maior parte dos que se inserem na categoria daqueles que estão escolhendo carreiras semelhantes à atividade dos pais não se satisfazem com uma primeira identificação, mas vão buscar informações sobre as carreiras para confirmar sua escolha. Neste processo, procuram livros e revistas, pesquisam na internet, visitam as universidades, fazem orientação vocacional, ou ainda recorrem a parentes e conhecidos dos pais que atuem na área escolhida. No entanto, esse é um processo que para esses jovens é complementar à construção do gosto constituído principalmente pelo contato cotidiano com as atividades dos pais.

Há um segundo grupo de jovens para os quais o levantamento de informações sobre as profissões e as experiências que tiveram na área, por meio especialmente do curso técnico e do trabalho, são o eixo principal da escolha. No grupo da Escola 1, três garotas fazem escolhas longe da atividade profissional dos pais — Carla, Denise e Sofia.

Carla (Escola 1), cujos pais são arquitetos, escolheu estudar Direito e foi aprovada na PUC, na USP e no Mackenzie em 2004. Em 2008 estava terminando o curso na USP. Conta que havia pensado *em fazer de tudo*, e que no início do ano havia escolhido Jornalismo e tinha Direito como segunda opção. Conversou com um jornalista e chegou à conclusão de que não era essa a carreira que queria seguir. Foi então visitar a Faculdade de Direito da USP, ouviu as explicações sobre esta profissão e chegou à conclusão de que era isso o que queria. Pretende trabalhar na área de direitos humanos ou adoção, opção marcada pela experiência que teve nas atividades assistenciais que realizou na escola:

C: Que tipo de Direito que você imagina fazer?

CARLA: Eu penso algo tipo direitos humanos, assim... que eu acho legal, que é uma coisa que eu fiz e não falei, que teve a Ação Comunitária aqui no colégio, que eu trabalhava num cortiço com as crianças, acho muito legal essa parte. Também uma parte de trabalhar com adoção, também, que eu acho muito interessante... toda essa parte, assim. (Escola 1)

Para definir qual carreira gostaria de seguir — Comunicação Social — Denise (Escola 1) considerou diversos aspectos: fez uma orientação vocacional que considerou positiva, pois, ao longo das sessões, em grupo de seis pessoas, foi *pensando um pouco no que eu queria*, eliminando algumas carreiras e encontrando outras. Em uma viagem para a Inglaterra, atentou para a publicidade de lá e ficou *fascinada*. Considerou que o Brasil tem uma boa fama nessa área no exterior, o que lhe permitiria eventualmente trabalhar fora do país, coisa que gostaria de fazer, ainda que temporariamente. Tem ainda uma prima que sempre serviu de modelo para ela, que estuda na ESPM e que fala muito bem da escola. Leu alguns livros sobre publicidade e, por fim, considerou que, como gostaria de trabalhar com cinema, *publicidade ligada às artes*, deveria fazer um curso que lhe permitisse um maior número de possibilidades: *Então eu acho bom fazer Comunicação Social que pode... tem rádio, tem televisão, tem tudo junto.*

Sofia (Escola 1), filha de médicos, quer estudar Arquitetura e trabalhar com urbanismo. Tem um tio que estudou na USP e, apesar de não exercer a profissão, contou da faculdade e lhe deu informações sobre a escola e o campo de trabalho do arquiteto:

SOFIA: Ah, então, o meu tio, ele não trabalha, ele agora ele é publicitário, ele não trabalha, ele nunca trabalhou com Arquitetura, entendeu? Ele nunca foi arquiteto, assim, e eu quero fazer Arquitetura pra exercer Arquitetura. (...) Só que aí, quando eu comecei a me interessar por Arquitetura, aí eu comecei a pedir algumas informações, por isso. (Escola 1)

SOFIA: Eu tenho muita vontade de fazer FAU, é uma escola que... sei lá, não vou falar que eu não idealizo, eu acho que eu idealizo pra caramba. (...) A FAU está entre as únicas que eu tive vontade de fazer, eu não sei, acho que por exclusão, mesmo, das outras. (Escola 1)

Sofia conta que estudou em uma escola que valorizava as artes e que as escolas deveriam dar importância a esse campo, tanto quanto dão ao *saber científico*. A escola contribuiu, portanto, para desenvolver um *ethos* no qual a arte tem papel relevante. No entanto, assim como a de Denise (Escola 1), sua decisão por essa carreira deu-se num processo de racionalização, de aproximação e afastamento com as coisas que gosta de fazer:

SOFIA: Ah, não, acho que foi na hora que eu me senti pressionada mesmo, porque não é uma coisa assim, ah, eu encontrei minha razão de viver, entendeu? É um negócio que você tem que tomar uma decisão, e você toma com aquilo que você acha que tem mais a ver com você, entendeu? Você é pressionada para, entendeu? Pra fazer... principalmente quando você está fazendo cursinho... então eu acho que foi mais pela pressão mesmo, assim, eu pensei, eu curto ler, curto ler, curto literatura, até que... não vai me satisfazer por completo. E quando... antes de eu ter que tomar uma decisão, me perguntava, o que você quer fazer? Eu falava, ah, não sei, acho que eu quero estudar Letras, estudar Literatura, entendeu? Não tinha.... não era assim, “desde sempre eu quero fazer Arquitetura”, eu acho que eu não nasci pra isso, assim, tipo, sabe, “eu nasci pra ser médico”, sabe, que nem meu pai fala, eu não sou assim, tipo, deu um chacoalhão, ah, Arquitetura vai, mas eu estou a fim de fazer. (Escola 1)

Tanto Carla (Escola 1) quanto Sofia (Escola 1) utilizaram a rede de relações da família para levantar informações sobre as profissões que pensaram estudar. Mobilizam para tanto o capital social do grupo familiar.

Também Clara (Escola 2) conseguiu mobilizar a rede de relações da família para ajudá-la a levantar informações sobre a atividade profissional na área da saúde. Como pensou em estudar Medicina, uma prima que trabalhava na radiologia de um hospital levou-a para passar o dia com ela. O pai tinha uma cliente que trabalhava como cozinheira num hospital psiquiátrico e se propôs a levar Clara para conhecer o local. As duas experiências serviram para que ela se afastasse dessa carreira e escolhesse uma área correlata que não lida diretamente com pacientes — a Biomedicina:

CLARA: Aí eu fui lá [ao hospital com a prima] e fiquei desde de manhã até a noite lá com ela, vi muita coisa feia, assim, gostei, assim, do pessoal lá da radiologia, muito engraçado, muito divertido, sabe, assim, eles tem que animar, né, não dá pra ficar pra baixo, e eu gostei, mas eu sabia que mexer com paciente eu não ia querer, porque eu ia ficar mole, ia ficar com dó, aí eu não gostei, eu sou muito fraquinha pra isso.

C: E no Juqueri [hospital psiquiátrico]?

CLARA: No Juqueri eu... quando eu quis fazer Medicina, eu queria ser psiquiatra, aí o meu pai conheceu uma cliente lá que trabalha no Juqueri, ela é cozinheira lá no Juqueri, aí ele... aí ela se ofereceu pra me levar lá também, aí eu fui, fiquei uma tarde com ela, cheguei na hora do almoço e fiquei até a noite. Mas é muito triste também, lá é o cúmulo, assim, da pobreza, esquecimento, tristeza, é muito deprimente, se você for parar pra pensar naquele lugar, eu lembro até hoje de umas imagens, assim, doido andando pelado, assim, pela rua, um vai lá e faz sujeira no chão, o outro vai lá e come, é assim, é feio demais. Aí eu falei que também não queria mexer com isso, por isso que eu resolvi ser biomédica, porque é um médico sem paciente. (Escola 2)

O caso de Clara (Escola 2) evidencia que, se a mobilização da rede de relações familiares para o levantamento de informações profissionais ocorre com mais frequência entre os entrevistados da Escola 1, ela pode ocorrer também entre aqueles que têm um grau de escolaridade menor, buscando pessoas que trabalham na área desejada, mas não diretamente na profissão de nível superior. O que parece contar mais aqui é a disposição da família para ajudar Clara a decidir qual carreira seguir para, dessa forma, realizar o projeto familiar e ser *o orgulho da família*.

Sua escolha amparou-se também nas suas próprias relações de amizade: *a gente [Clara e uma amiga] descobriu junto que a gente queria biológicas*. Juntas elas faziam o curso técnico de Administração: *a gente ficava se lamentando, falando, eu não quero isso pra mim, aí a gente resolveu ser médica*. Conta que não gostou do curso e que queria *qualquer outra coisa que não tenha Administração*. A *tendência* e a facilidade que tinha em Biologia ajudaram-na a delimitar o campo de escolhas. Ingressou no curso de Biomedicina da UNIFESP em 2005.

A troca de informações entre os colegas é, pois, fonte de informação para ir afunilando as preferências:

GILBERTO: Não, é... a gente estava conversando, ah, o que você vai fazer na faculdade, você vai fazer faculdade do quê? Aí a gente conversando, aí ele explicando, ah, medicina veterinária, porque eu gosto de animais, assim; aí eu, ah, eu gosto de genética por isso, isso e isso, e ele foi explicando, assim, aí eu achei interessante, foi mais uma conversa normal, assim, não foi... (Escola 2)

OSVALDO: Deixa eu ver, ah, principalmente acho que amizade, porque tem alguns amigos que vão fazer Biologia, eles começaram a falar um pouco sobre isso, aí eu acabei vendo, assim, e eu gostei, eles meio que me mostraram a Biologia, foi aí que eu comecei a ler, tal, eu gostei. (Escola 2)

No grupo da Escola 2 boa parte dos pais não atingiu o nível universitário de escolaridade, nem a família tem tantas possibilidades de mobilizar suas relações para ajudar o jovem a levantar informações sobre as carreiras. Esses jovens não têm, portanto, um

convívio com uma atividade profissional desse nível, seja por meio mais direto da atividade dos pais, seja por meio da rede de relações que os pais podem colocar à disposição dos filhos. Tampouco esses jovens relatam que os pais tenham atividades paralelas ao trabalho que sejam significativas, como aquelas exercidas pelo pai de Breno (Escola 2) ou de David (Escola 2). Daí a importância dada às trocas de informações e experiências entre os colegas, o que não é mencionado pelos entrevistados da Escola 1.

O trabalho de identificação de uma carreira de nível superior, feito por esses jovens, vai assentar-se em duas modalidades que funcionam de maneira articulada: o levantamento de informações sobre as profissões e a construção de um gosto por algum campo de atuação profissional fora do contexto familiar, diferentemente do que ocorre com boa parte dos entrevistados da Escola 1 e alguns da Escola 2.

Para parte dos jovens entrevistados, a escola tem um papel central na formação desse gosto por um campo de atuação. Assim como para Sofia (Escola 1), esse é o caso de Alice (Escola 2). Ela conta que quando era criança queria estudar Direito, por ser uma profissão *respeitada*, mas no Ensino Médio desenvolveu uma relação com a cultura, por meio da disciplina de Artes Plásticas, que veio a influenciar suas escolhas:

ALICE: [O professor] *me fez gostar muito de Arte, foi, abriu assim um caminho que eu nunca pensei que existisse, sabe? Comecei a ir a museu, comecei a assistir filme em preto-e-branco, comecei a fazer um monte de coisas que eu não fazia antes, aí, até que eu queria fazer Artes Plásticas, mas eu vi que eu não tinha dom. Aí eu falei assim, eu preciso fazer alguma coisa mais ligada a cultura, alguma coisa que eu possa refletir sobre a sociedade, sobre essas coisas, aí cheguei nas Ciências Sociais e foi meio que através da arte, eu comecei a ler livros de arte sempre falando de sociedade, sociedade, aí li alguns livros do Gilberto Freyre... aí me apaixonei. (Escola 2)*

Quer estudar Ciências Sociais e História, carreira também influenciada por outro professor, que *adorava*. Para confirmar que estava fazendo a escolha correta foi à USP conversar com alunos do curso de Ciências Sociais. Informou-se também sobre a qualidade dos cursos nas diversas universidades públicas e optou por prestar o vestibular para Ciências Sociais na USP, para História na UNESP (porque *falaram que não é muito bom o curso de Ciências Sociais lá*), Letras na UFSCAR (apesar de não ser exatamente o que queria) e Filosofia na Universidade São Judas, pois o curso é gratuito. A diversidade de opções, embora dentro de um mesmo campo de conhecimentos, é fruto da sua vontade de *entrar de qualquer jeito numa faculdade* e, como considera que talvez não ingresse nos

cursos que optou em primeiro lugar nas universidades públicas, resolveu tentar também esta última. Fez ainda o curso técnico de Administração, que a ajudou a ter certeza de que não era isso que queria:

ALICE: É porque, assim, não é o meu objetivo, você passa o técnico... você vai ficar falando de empresa, empresa, que a empresa tem que ter lucro, que não sei o quê e que não sei o quê, e, de uma certa forma, a empresa que perpetua toda essa desigualdade social, então... É que, como eu li outras coisas, então eu entrava em conflito com a teoria. (Escola 2)

Alice tem certeza do que quer estudar e analisa:

ALICE: eu fico feliz de poder estar tendo coragem de prestar o que eu quero, apesar que não é muito assim concorrida, mas eu ia ficar muito frustrada. Ainda bem que eu gosto dessas coisinhas mais fáceis, eu ia ficar muito frustrada se de repente eu quisesse fazer uma coisa e não fizesse por medo, que nem eu vejo as pessoas prestando outras coisas por medo. Então é uma decisão assim que eu tinha desde o final do ano passado e mantive, então eu estou feliz. (Escola 2)

Quer ser professora e espera que as escolas voltem a ter no seu currículo disciplinas como Sociologia e Filosofia. Outra alternativa de trabalho que considera é a pesquisa ou trabalhos em ONGs, partidos políticos etc. Alice (Escola 2) estava no último ano do curso de Ciências Sociais na USP em 2008 e estagiava junto ao Ministério Público Federal.

Também Cássio (Escola 2) encontrou na escola o gosto por uma disciplina que marcaria sua escolha profissional: a Matemática. Na oitava série do Ensino Fundamental o professor de Matemática foi o primeiro professor homem que teve: *ele era engraçado, tal, e eu já gostava de Matemática, então foi uma mão-na-roda pra gostar do professor também.* Na Escola 2 a relação com a professora de Matemática permitiu que tal gosto se aprimorasse. Perguntado se a escola o havia ajudado a escolher uma carreira, responde:

CÁSSIO: Ajudou, ajudou bastante, porque a professora de Matemática é muito boa, daqui, né, ela é bem legal com a gente, trata a gente muito bem, então talvez tenha sido por isso também que eu tenha escolhido a Matemática. (Escola 2)

Optou então por Matemática na USP e, como segunda opção, Processos de Produção na FATEC, porque também lidaria com cálculo. É uma escolha recente, da qual ainda não tem muita certeza:

CÁSSIO: Porque eu não sabia o que fazer, aí eu ia acabar entrando em alguma coisa ligado a Eletrônica, porque eu já fazia Eletrônica, mas não é uma coisa que eu goste cem por cento, eu gosto, é uma coisa que eu acho que vai me ajudar porque eu já fiz o Técnico de Eletrônica e eu vou fazer FATEC [Processos de Produção], caso eu não passe pra Matemática, mas vai me ajudar

porque eu já tenho uma base, né, e tipo juntar o Técnico com o Tecnólogo talvez seja bem melhor pra arrumar um emprego, eu acho que é uma coisa que eu gosto, as matérias, Matemática, então eu não ligo de mexer com cálculo, tal, trabalhar com isso seria muito bom. (Escola 2)

Fez o curso técnico de Eletrônica na Escola 2, daí o seu receio de acabar em uma carreira ligada a essa área, embora não seja aquela que mais goste. Apesar de considerar o curso muito fraco, acredita que ele vai ajudá-lo a entrar no mercado de trabalho. Não está fazendo cursinho, mas fez algumas visitas a cursinhos com amigos que lá estudavam e gostou tanto que considera até tornar-se professor de cursinho, embora pondere que há um amplo campo de trabalho na área de pesquisa e em empresas na área da Matemática. Cássio (Escola 2) fazia, em 2008, o curso de Processos de Produção da FATEC. Não foi aprovado em Matemática.

O contato com as diversas disciplinas escolares permitiu também a Gilberto (Escola 2) desenvolver um gosto pela área de Ciências Biológicas.

GILBERTO: Ah, é que eu sempre gostei de Biologia, aí foi fundamental, né, porque Medicina Veterinária, essa é a parte... os animais, aí Biologia vai mais na área de genética, eu acho que sim. (Escola 2)

Para aqueles que não conseguem delimitar uma área profissional pela proximidade que ela teria com as disciplinas escolares ou com as atividades dos pais, a escola pouco ou nada contribui para facilitar as escolhas profissionais.

Carla (Escola 1) acredita que a escola deveria organizar mais palestras e contatos com profissionais de diferentes áreas, para que os estudantes pudessem ter mais informações para escolher. A escola até organiza esses eventos, mas na opinião dela eles ocorrem tarde demais (em junho). Nem sempre também as palestras abordam a especialização desejada:

ROBERTO: Médio, eu acho que... é que pra mim não ajudou muito, porque Mecatrônica não apareceu lá, tipo, não tinha tanto detalhe, veio engenheiro, arquitetos, advogado, tal, só que, por exemplo, engenheiro pra mim não adianta nada, porque trata de Engenharia, mas entre Engenharia Civil e Mecatrônica é muito distante. (Escola 1)

Também para Denise e Kenzo (Escola 1), os esforços da escola durante as aulas de Orientação Educacional não atingiram os objetivos:

DENISE: Ah, não sei, porque, por exemplo... aquelas atividades, assim, eu sempre participei seriamente, assim, nunca zoei de nada que dava, assim, mas nunca me fez... eu acho que são outras

coisas que me fazem refletir, assim, sobre mim, ou sobre coisas boas, ou sei lá, não muito... tipo, uma ficha que dá que eu tenho que escrever sobre... (Escola 1)

KENZO: Ah, de profissão eu achei que não fez muita diferença, assim, não só pra mim, mas acho que pros meus amigos também... eu não sei se fez... se foi, assim, decisivo pra alguém. Deram pra gente preencher, eu acho que dois formulários, que dava pra encaixar você em dois grupos, mas foram poucas aulas, comparado com aulas de Orientação Educacional que a gente teve, foram pouquíssimas aulas que teve de Orientação Profissional mesmo. Daí eu caí num grupo, achei meio fora, assim, não levei muito a sério. Geralmente as pessoas ficaram meio surpresas com o grupo que caíram, então eu acho que... não consideraram muito. (Escola 1)

A Escola 2 tem uma atividade de Projetos que teoricamente deveria ajudar os alunos a levantar informações sobre as profissões. Não é o que acontece, porém:

JANAÍNA: Ah, não sei, é porque, assim, esse Projeto até que a idéia, assim, pra gente escolher a profissão, mas que nem a gente... eu ficava lá na internet pesquisando, só que pesquisando entre aspas, porque todo mundo ficava com uma janela pesquisando e a outra no e-mail e tal, então por isso, entendeu, que eu acho que não teve um bom proveito, mas é bom até a idéia. Mas podia, sei lá, trazer profissionais da área pra gente conhecer, tirar dúvidas, essas coisas, seria melhor. (Escola 2)

FERNANDA : Mas aqui na escola a gente fez um Projeto, um professor sugeriu da gente fazer um projeto de profissões, então todos os alunos da minha classe, pelo menos, pesquisaram uma profissão que queria, teoricamente, porque é assim, eu quero Medicina, então eu fiz um trabalho sobre Medicina. Mas a gente ia fazer o trabalho isolado, então, por exemplo, uma amiga minha que ainda não sabe o quer foi fazer na área de Turismo, porque as amigas iam fazer Turismo. E tem a minha amiga que quer Ciências Sociais, ela se interessa muito por essa área, mas não tem grande, mas não tem grande vazão... então fez Medicina com a gente, ela pesquisou Medicina comigo e com mais uma amiga minha. E aí a gente tinha que fazer uma entrevista com dois profissionais, tirar foto... Só que, assim, as coisas que a gente pôs no trabalho a gente já sabia, porque a gente se interessa, então a gente pesquisa sozinha, não adiantou muito, assim, porque eu não pude fazer a entrevista com o médico, eu queria até, mas não tem como, o médico não pode parar pra te dar uma entrevista, só se você conhecer alguém, e o que a gente conhecia mora no Rio de Janeiro, então fica difícil. Só que não ajudou muito, assim, o trabalho que a gente fez não foi muito bom, a professora, ela falou: faça! Aí a gente tinha que pesquisar no Guia do Estudante e tinha que escrever, só que ficou cansativo, não foi uma coisa interessante, assim. (...) Eles [a escola] divulgam faculdade, tudo, na biblioteca agora tem livrinho de universidade, tal, mas não é muito assim divulgado, agora na biblioteca até que tem, mas como a gente... a biblioteca fica lá e é uma coisa nova pra gente, ela teve que ser reorganizada, a gente não tem o hábito ainda de ir até lá, então esse negócio de visitar a USP, a gente não ficou sabendo por aqui, então... (Escola 2)

MATIAS: Bom, teve um... a gente tem uma aula de Projetos agora e o nosso projeto do segundo semestre foi profissões, então cada grupo se reunia e fazia a profissão que queria, então isso não me ajudou muito porque eu já sabia o que eu queria, mas foi o que a escola fez pra tentar quem estava indeciso, ainda, dar uma pesquisada. Ela abriu o laboratório de informática pra gente pesquisar sobre as profissões, aí isso eu acho que a escola nisso ela ajudou, mas pra mim particularmente eu acho que não, porque eu já sabia o que eu queria. (Escola 2)

C: você acha que isso [a aula de Projetos] te ajudou alguma coisa pra escolher a sua profissão?
RAFAEL: Não.

C: Não, por que não ?

RAFAEL: Porque foi muito, assim, vamos pro laboratório, pesquisem aí... aí fica lá.

C: E aí você pesquisou...

RAFAEL: É muito, assim, uma coisa pra fazer sem uma proposta concreta. (Escola 2)

Como nos casos de Artur, Priscila e Denise, da Escola 1, os testes vocacionais também foram utilizados por Matias (Escola 2) como uma forma de buscar autoconhecimento e ajudar a encontrar uma preferência:

MATIAS: Por... eu sempre gostei, assim, tipo, minha mãe sempre falou que eu tinha muita criatividade, assim, e eu sempre gostei de desenhar, essas coisas, aí eu fiz um teste vocacional e o teste vocacional levou numa área mais artística, assim, aí eu estava vendo, procurei, tipo, eu fui em algumas feiras de... a FEVEST que teve, aí eu fui lá e vi como que eram as aulas, assim, aí eu gostei de Publicidade e eu resolvi cursar e foi mais por isso, assim.(...) Foi ao longo do ano, assim, que era uma psicóloga que pegava, assim, os alunos depois da aula, aí a gente ia fazendo algumas atividades e ela foi desenvolvendo, aí no final do ano ela veio com a avaliação inteira falando pra onde você pendia mais, tipo artista, ou se não uma coisa mais formal, advogado, assim, aí veio pra mim como artista assim, então... (Escola 2)

Carla (Escola 1) e Fernanda (Escola 2) também se submeteram a processos de orientação vocacional. Sem sucesso para Carla:

CARLA: Eu fiz também orientação vocacional no ano passado, foi um desastre que não deu em nada, a mulher falou, a psicóloga falou que eu podia fazer... eu serviria pra tudo... Não adiantou em nada. (Escola 1)

Com algum sucesso para Fernanda:

FERNANDA: Não, a gente fez [a orientação vocacional] no Objetivo, que fica aqui do lado, né. Tinha uma amiga que tinha feito, aí a gente descobriu assim por acaso, que a gente também não sabia e foi fazer, tinha três etapas, então era um teste bem específico, assim. O que a gente faz? Eu fazia teste vocacional da internet, mas cada um que a gente fazia dava uma coisa diferente, totalmente estranha, de fazendeiro a decorador de interiores, então ficou meio estranho.

C: Cada hora que você faz dá uma coisa diferente.

FERNANDA: Ficou muito esquisita a minha cabeça. Aí esse teste eu achei interessante, porque você via, assim, sabe, aquilo está apontando pra tal profissão e deu totalmente essa área: Medicina, Fisioterapia, deu Ortodontia, que eu nunca imaginei, mas até tem a ver, e deu totalmente biológicas, porque a minha área de humanas é totalmente destruída pela Administração [pelo curso técnico de Administração]. (Escola 2)

A criação de cursos técnicos tem em sua origem a formação de profissionais para os níveis intermediários das empresas, no entanto, ao transformarem-se em escolas de qualidade superior entre as escolas públicas, com exames de seleção para o ingresso, elas passaram a atrair, como já foi discutido anteriormente, camadas médias da população, que

vêm em boa parte de escolas privadas ou de escolas públicas também de qualidade superior à média. Para esses alunos, a profissionalização obtida no curso técnico não é vista como aquela em que eles de fato pretendem trabalhar:

C: Ah, você está fazendo Eletrônica.

DIOGO: Mas eu não pretendo seguir, eu fiz mais, assim, pra ter um conhecimento, assim, queima alguma coisa em casa, eu dou uma mão, ajudo, por isso que eu fiz, eu fiz com esse intuito.

C: Mas não de trabalhar.

DIOGO: Não de trabalhar na área, eu gosto, assim, de, ah, você está em casa, assim, num ambiente, às vezes quebra alguma coisa, ficar dependendo de eletricista que sempre mete a faca por causa dessas coisas, então pra mim ter um conhecimento básico também sobre essa...

C: Mas você nunca pensou em mexer com isso profissionalmente pra ganhar algum dinheiro?

DIOGO: Não, até penso, mas não é o que faz a minha cabeça, assim, não é um curso que eu quero pra mim. (Escola 2)

Pelo contrário, o curso técnico representa quando muito uma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, numa situação temporária, para que o jovem obtenha meios econômicos para buscar uma formação universitária. Como Clara (Escola 2), Matias (Escola 2) ou Osvaldo (Escola 2):

CLARA: O curso eu achei que foi bom, assim, porque pra quem quer entrar no mercado de trabalho ele ajuda bastante, porque dá noção tanto de como você vai entrar na empresa, entrevista, como você vai ser manter lá, o que é que você vai fazer daí pra frente, ele dá bastante base, assim, então é bom o curso, mas é pra quem vai seguir a área mesmo, né. (Escola 2)

MATIAS: Bom, meu pai, ele não entende muito, porque eu estou fazendo Técnico de Eletrônica e quero fazer Publicidade, aí ele fala, então como que você está fazendo Técnico na área de exatas e quer humanas, né? Falei, ah, é porque eu quero... esse Técnico eu quero como um complemento do meu currículo, pra mim não ficar só em uma área. (Escola 2)

OSVALDO: Assim... eu fiz, assim, porque estava todo mundo fazendo, tal, aí eu falei, ah, vamos fazer, né, vamos fazer a prova, aí eu fiz a prova e passei, aí eu fiquei meio assim se eu entrava ou não, daí resolvi entrar, aí fiz o primeiro termo, até que achei legal, né, aí... Só que, assim, eu já sabia que eu não ia usar eletrônica depois, entendeu? Se eu fosse fazer era só uma coisa pra eu usar tipo em casa, não ia usar profissionalmente. Aí eu resolvi terminar, mas acabou e eu já nem lembro, estou esquecendo tudo as coisas, não vejo nada, não me atualizo.

C: Então você achou que não servia pra muita coisa, pelo que você está falando.

OSVALDO: Assim, eu acho que seria... foi bom pra colocar no currículo, pra procurar emprego, assim, é coisa que te valoriza, só que eu não pretendo usar muito não. (Escola 2)

Independentemente de terem achado o curso bom ou fraco, nenhum dos entrevistados tinha como projeto de vida permanecer nesse grau de ensino. Para alguns, como Clara, Fernanda, Gilberto e Lucas, da Escola 2, o curso teve um papel significativo

também para ajudar a definir uma área de escolha profissional de nível superior, pela via da negativa:

FERNANDA: [Fiz o curso de Administração] aqui. Aí eu fui trabalhar nessa área, consegui um estágio, tudo, fiquei lá um tempo, mas eu não gostava do que eu fazia, eu não nasci pra administrar, eu descobri isso com o curso. (Escola 2)

GILBERTO: É que antes eu tinha até um interesse, assim, pelo curso, é por causa que aqui tem três cursos: Administração, Design e Eletrônica, o que mais me chamou atenção foi Eletrônica, mas aí foi passando o curso, assim, eu falei, putz, não é isso que eu quero, mas aí já estava no meio do curso, falei, eu não vou parar o curso agora, vou terminar, vamos ver como é que é. Mas usar, assim, acho que não.

C: Então o curso serviu também pra você definir uma área que você não quer.

GILBERTO: É, definir uma área que eu não quero, e mais eu procurar por outra área, assim, que eu goste, é mais pra isso. (Escola 2)

C: E por que você foi pra Eletrônica ?

LUCAS: Porque eu pensei... eu estava experimentando coisas novas, porque eu estava... eu acho que eu era um dos únicos, estava no segundo ano e não sabia o que fazer no vestibular ainda, eu estava tentando experimentar, aí eu fiz Eletrônica, eu gostei, eu continuei fazendo o curso. Aí no meio desse ano eu gostei de Educação Física, eu me interessei mais por Educação Física, só que como eu já estava no último tempo de Eletrônica, é melhor concluir do que parar agora, né, então eu resolvi concluir o curso.

C: E o que você achou do curso de Eletrônica?

LUCAS: O curso, aqui, ele é um pouco fraco, ele é o básico do básico, vamos dizer assim, mas dá pra aprender bastante, assim, sobre... mais sobre a parte manual, assim, a parte teórica não é muito... vamos dizer, assim, não é muito forte, assim, na parte de passar pros alunos.

C: Você acha que você vai usar o que você aprendeu aqui?

LUCAS: Como hobby, eu acho que sim, porque eu gostei de manusear alguns componentes, eu gostei, mas eu acho que profissionalmente não. (Escola 2)

O curso técnico é, portanto, um campo de experimentação e de aproximações com conteúdos diferentes dos da escola tradicional, na busca da construção de um gosto por alguma área que permite delimitar o campo de escolhas de uma carreira de nível superior, como mostram os depoimentos acima e os de Laís e Thomas (Escola 2):

LAÍS: Ah, o técnico me influenciou, eu achei, mas eu acho que eu já tinha uma quedinha pra esse lado, mas o técnico me ajudou, porque eu não tinha nenhuma noção, e aí eu passei a ter noção de algumas coisas de desenho, de criatividade, e acho que isso ajudou, ajudou bastante. (Escola 2)

THOMAS: É, porque é o que eu gosto, porque eu gostei, assim, eu fiz um curso pra decidir entre Engenharia Civil e Arquitetura, que eu estava em dúvida.

C: Pra isso você fez o técnico.

THOMAS É, aí eu gostei e escolhi Engenharia Civil, aí minha mãe e meu pai estão achando legal. (Escola 2)

Também Lígia (Escola 2), que nunca entrou num hotel, queria utilizar o curso técnico para buscar uma aproximação com Hotelaria.

Os depoimentos acima evidenciam que, seja pela procura de uma inserção profissional temporária, para viabilizar a meta de cursar uma carreira de nível superior, seja pela experimentação que busca aproximações e afastamentos na formação de gostos por áreas de atuação profissional universitária, o ensino técnico na Escola 2 foge amplamente aos objetivos traçados por essa modalidade de ensino. Ele é, porém, muito útil para o jovem que a escola atende: aquele que eventualmente vai precisar trabalhar para se manter na universidade e aqueles, grande maioria, que não têm uma “carreira familiar” que lhes permita uma identificação e que se utilizam de todos os meios necessários para buscar encontrar o gosto por uma área.

Assim como a escola, os amigos, as informações obtidas das mais diversas fontes e o curso técnico, o trabalho realizado por alguns dos jovens entrevistados pode servir como fonte de informação para a escolha de uma carreira:

JANAÍNA: Ah, porque, assim, quando eu era menor eu queria fazer Medicina, mas aí depois eu vi que não era bem isso que eu queria, aí eu comecei a trabalhar num consultório odontológico, daí eu vi que era legal, tal, daí gostei, daí eu escolhi essa profissão. (...) Ah, não, eu acho que mais o... quando eu comecei a trabalhar lá, tal, foi isso mais que me influenciou. Eu também tenho... eu vou no dentista, que eu uso aparelho, aí eu vou sempre lá, daí ela sempre fica falando, não, você faz Odonto, não sei o quê, tal, eu acho que isso, mais. Mas não por influência dos pais, não, aí não, eles sempre deixaram meio que aberto, só não queriam que eu fizesse alguma coisa tipo Educação Física, daí não. (Escola 2)

Para os demais entrevistados que trabalhavam, o trabalho não foi mencionado como de alguma importância na decisão de uma carreira. Na sua maioria esses jovens trabalham em funções de auxiliar de escritório ou estagiários na área administrativa e seu trabalho é encarado como uma atividade temporária, que ajuda nos gastos pessoais. Mesmo Breno (Escola 2), que trabalha com informática, pretende usar esse campo de atuação para juntar dinheiro para ir à Europa estudar Engenharia automobilística.

A partir da definição de uma área mais geral, os jovens pesquisam e se informam sobre as diferentes carreiras, num processo de afunilamento das preferências. Para isso os entrevistados das duas escolas utilizaram as visitas monitoradas organizadas pelas universidades, os manuais dos vestibulares, que descrevem as diversas carreiras, sites na internet, revistas e livros da área. Não ficam de fora nem os próprios livros didáticos:

GILBERTO: Deixa eu ver... foi mais o manual e ainda... eu peguei o livro de Biologia e estudei aquilo lá, assim, aí foi legal, né? Não vou fazer uma coisa que eu não conheço nada, eu peguei, estudei genética e eu achei interessante. (Escola 2)

A multiplicidade de fontes de informação utilizadas por esses jovens para definir uma carreira fica ainda mais clara no depoimento de Fernanda (Escola 2), que relacionou uma internação de um dia com o medo da morte e do sofrimento, especialmente de seus familiares, para escolher Medicina (foi aprovada em Enfermagem em 2007, na UNICAMP e na UFSCAR):

FERNANDA: Não sei, eu nunca tinha pensando em Medicina, eu queria Arquitetura, mas o ano passado mudou tudo assim, eu tenho uma amiga queria fazer Psiquiatria, aí ela começou a falar e eu comecei a me interessar, assim, porque eu gosto de Biologia, mas eu nunca pensei, falei, ah Biologia não tem nada a ver com a Medicina, mas eu comecei a analisar, assim, das coisas que eu gostava de fazer, eu podia ajudar alguém, e eu acho que a Medicina é um jeito muito feliz, assim, de se ajudar, eu me abalo muito com doença, morte. Eu fiquei internada, acho que foi mais ou menos isso, eu fiquei internada no começo do ano passado e eu percebi como a gente fica abalada quando a gente está doente, tem uma amiga minha que a mãe dela morreu de câncer, eu quero fazer Oncologia, né, porque vários parentes meus têm risco de câncer, e eu me preocupo muito com essas coisas. Então eu acho que Medicina é um jeito que... é uma coisa que mexe comigo, ajudar alguém a se curar de uma coisa, porque as outras coisas pra mim tudo tem solução, agora a morte não, então a gente ajuda como pode, né. (Escola 2)

Querer ajudar as pessoas e uma formação religiosa impulsionaram a escolha de Renata (Escola 2), que é evangélica, pela área de Ciências Biológicas ou Enfermagem, que cursou no SENAC:

RENATA: (...) Eu tenho um primo que ele é biólogo, que ele adora microbiologia, que ele faz assim, olha, aqui tem vida, e acho isso, assim, muito lindo, eu acho que é mais, assim, mais a minha formação religiosa e a minha formação dentro de casa, a escola não tem muito a ver com isso, assim, talvez tenha aguçado, fazendo um exercício ou outro você fala, nossa, que legal, vou fazer isso mesmo, eu quero ver como que é isso, mas, assim, não atingiu diretamente a minha escolha. (Escola 2)

O contato com uma atividade também ajudou Rafael (Escola 2) e Flora (Escola 2) a definirem uma carreira:

C: E como é que você chegou nessa profissão ?

RAFAEL: Eu sempre gostei de computador, sei lá, desde nove, dez anos, eu sempre gostei de mexer. (Escola 2)

C: E como você chegou nessa idéia do cinema, como foi isso que você fala, desde pequena, como é que é isso?(...)

FLORA: Quando eu ganhava dinheiro, as minhas amigas, elas iam comprar esses álbuns de figurinha, eu ia comprar revista de cinema e eu tinha o quê? Meus oito, nove anos. Ou então eu pedia pra gravar aqueles Por Trás dos Bastidores, nossa, e assistia, e eu tinha oito, nove anos, como é que só tinha oito, nove anos e já era assim. E aí fui crescendo, eu pedia muito pra ir no cinema, eu ia muito no cinema, vou bastante, agora está demorando mais porque eu estou estudando muito, mas, nossa, o ano passado... (Escola 2)

A TV também foi um elemento de ajuda para definição da escolha de Lucas (Escola 2):

LUCAS: Foi meio de última hora, assim, eu ainda estava pensando em me inscrever no vestibular no meio desse ano, eu estava em férias e eu não sabia o que fazer em casa, não tinha muito o que fazer, então eu resolvi procurar os programas de televisão que fazia exercícios e aí tentava fazer em casa e aí acabei me interessando, tanto que eu vejo livro de alongamento aí na biblioteca e eu acabei gostando de Educação Física e resolvi fazer. (Escola 2)

É um processo sofrido, com as pressões do tempo de decidir, no qual são utilizadas todas as ferramentas disponíveis para ir tentando aproximações sucessivas:

RENATA: Você vai me achar louca. Peguei lá no site da UNESP, eu fiquei mexendo, né, área por área, peguei o Guia de Profissões, aí eu olhei Ciências Biológicas, aí você faz um xizinho, porque é final de terceiro ano e você sempre fala, aí meu Deus, e agora, o que é que eu vou fazer? Aí eu tinha Enfermagem na minha cabeça, aí eu falei assim, eu vou pôr Ciências Biológicas e parece que eu tinha colocado Bioquímica, só que Bioquímica, eu odeio Química, tudo que tem a ver com Química me dá pavor. Sabe, assim, eu falei, assim... aí eu comecei a analisar, eu peguei, assim, eu fui lendo, fui, eu fui atrás, teve feira de vestibular também, no meu serviço, eu fui, fiquei lendo sobre cada profissão, onde que trabalharia, aí eu fui analisando por vagas, por facilidades daonde eu poderia estar morando, aonde eu conheço alguém, eu sou muito dependente da minha mãe, já pensou, eu vou pra um lugar que eu não conheço ninguém, aí eu morro lá. Aí eu escolhi, assim. (Escola 2)

Lígia mostra como é difícil, por vezes, essa aproximação apenas por meio do levantamento de informações sobre as carreiras.

LÍGIA: Olha, demorou, eu estava naquela coisa de chegar o final do ano, e aí, o que eu vou fazer, que eu vou fazer, aí comecei a ver revistas, a ver sobre os cursos, eu já quis fazer Veterinária, já quis fazer um monte de coisa e sempre na hora que eu ia pegar, ah, mas isso eu não gosto, isso eu não gosto... Aí as aulas de Hotelaria todas eu acho que... eu tentei me imaginar nas aulas pra ver como é que ia ser, se eu ia gostar, e acho que Hotelaria foi o que mais eu me encaixei assim. (Escola 2)

Os jovens entrevistados buscam ativamente informações sobre as profissões, utilizando os recursos disponíveis, para delimitar um campo de atuação profissional. Utilizam para isso as informações obtidas por meio das suas relações pessoais e familiares junto a profissionais de diversas áreas, as visitas às universidades, as relações que travam

na escola, com professores e com os conteúdos das disciplinas, a literatura, a internet, as experiências vividas e até mesmo as experiências com a TV. Evidentemente o acesso a cada um desses recursos, especialmente o uso do capital social das famílias, acontece de maneira desigual. O capital cultural e econômico também se faz presente: se um utiliza sua experiência em Londres para se definir por Publicidade, o outro utiliza sua experiência com a TV para tentar Educação Física. Todas essas informações se articulam, porém, com o projeto de vida que estabelecem para si mesmos, que se insere no projeto familiar e na rede de interdependências da qual fazem parte.

Mercado de trabalho: o direito e o esforço

A análise do mercado de trabalho constitui um importante foco das considerações da maioria dos jovens que estão escolhendo uma profissão, bem como de seus pais, como já tratamos anteriormente. Para a maioria, considerar o mercado de trabalho é importante para que a concretização dos seus projetos de vida possa ocorrer, como explica Tânia (Escola 2):

C: E você acha que tem mercado de trabalho pra Publicidade?

TÂNIA: Tem.

C: Tem, você acha que tem?

TÂNIA: Sim, eu também pensei nisso na hora de escolher uma carreira, também, você não pode escolher uma coisa que ninguém conhece. Se você não tiver um futuro, você tem que pensar também, como é que eu vou sustentar meus filhos, essas coisas, eu não quero ser dona-de-casa. (Escola 2)

Mesmo sem ter conhecimento aprofundado das condições desse mercado, os entrevistados formam uma idéia sobre ele, fundamentada principalmente nas vivências dos diversos membros da família, mas também nas informações que obtêm, seja na escola, seja nos meios de comunicação. No entanto, as análises feitas pelos entrevistados da Escola 1 e da Escola 2 são bastante diversas. No primeiro caso, a confiança nas suas próprias capacidades, conquistadas pelo percurso escolar realizado em boas escolas, é o centro da avaliação da sua inserção no mercado de trabalho. Ele é visto como competitivo, difícil e mesmo excludente, mas obter um bom emprego é uma consequência natural da sua capacidade e da sua trajetória, como fica claro nos depoimentos abaixo:

C: Como é que você acha que é o mercado de trabalho pra Direito, como é você avalia isso, você chegou a pensar?

CARLA: Não muito, assim, eu não escolhi por conta de mercado de trabalho, eu acho que já tem muita gente, é um mercado que tem... tem muita gente fazendo Direito, tem zilhões de escolas, né, de faculdades, mas tem um mercado que cresce ainda bastante e que acho que saindo de uma boa faculdade, tudo... não é algo tão difícil arranjar um emprego, tal, ganhar bem... (Escola 1)

DENISE: Assim, eu, eu, assim, não é que eu me sinto mal de estar nessa posição, mas eu já me sinto privilegiada de estar numa escola como a [Escola 1], de poder, assim, entrar numa escola como a ESPM e saber que eu vou pelo menos ter uma... vou ter mais portas abertas. Assim, por um lado eu me sinto mal em pensar que outras pessoas não têm essa oportunidade, mas por outro eu acho que eu tenho mais espaço pra estar num lugar que me abre mais portas. (Escola 1)

C: E, mas o que você acha do mercado trabalho, o que você percebeu quando conversou com as pessoas?

GABRIEL: Eu acho que está meio cheio de pessoas, mas eu acho que eu confio em mim. (Escola 1)

C: (...) E o que você acha assim do mercado de trabalho pro administrador, quando você olha pra frente, o que você acha?

KENZO: Ah, eu acho que, se você é bom, qualquer profissão que você faça tem mercado.

C: Você acha que você é bom o suficiente?

KENZO: Ah, tem que ser, quando eu sair da faculdade eu tenho que ser. (Escola 1)

PRISCILA: Ah, porque eu não sei, hoje em dia, né, nossa, é muito difícil de arrumar emprego, de conseguir um emprego. O mercado de trabalho está muito concorrido, assim. Ah, mas acho que se eu fizer... não sei, acho que eu fiz uma escola boa, fiz escolas boas, pretendo fazer uma faculdade boa, sabe, acho que, se eu não entrar numa faculdade boa esse ano, eu não vou fazer qualquer uma porque não entrei, vou me esforçar, acho que eu tenho chances de conseguir um emprego bom. (Escola 1)

Essa certeza de que o futuro no mundo do trabalho lhes será favorável, como uma consequência natural do seu percurso, um sentimento de que eles têm esse direito, não está presente na maneira como o grupo de entrevistados da Escola 2 se refere ao mercado de trabalho e às dificuldades que ele impõe. Para eles a esperança é de que haja transformações na dinâmica do trabalho nas diversas área e da cultura que lhes permitam exercer a atividade escolhida, ou ainda que encontrem alguém que lhes possa facilitar o ingresso num posto de trabalho, como indicam os depoimentos abaixo:

ALICE: Ah, eu pretendo dar aula, eu tenho a fé, a esperança que as escolas voltem a ter aula de Sociologia, Filosofia, que eu acho que isso falta muito na grade curricular, antigamente tinha até Educação Moral e Cívica, né. (...) ah, eu posso fazer pesquisa também, trabalhar em ONGs, partidos políticos... (Escola 2)

FLORA: Está crescendo o mercado. E, mesmo assim, o Audiovisual você não precisa fazer só cinema, eu posso... eu vou ser... quando eu terminar a faculdade eu já vou ter três profissões, eu

posso trabalhar tanto em rádio, TV ou cinema e também eu posso ser publicitária.... e posso dar aula também, de História, por exemplo, História da Arte... (Escola 2)

C: Você acha que tem mercado de trabalho pra arquiteto ?

LAÍS: Eu acho que hoje em dia tem mais do que há um tempo atrás, quando a minha mãe se formou, porque naquela época as pessoas achavam que só contratava arquiteto quem ia... quem tinha grana, quem ia fazer. Mas hoje em dia quase todo mundo, quase todo... mais ou menos, muito mais gente contrata arquiteto, porque é importante, né? Você não vai chegar e construir qualquer coisa, enfiar uma parede lá, aí eu acho que cresceu o mercado. (Escola 2)

C: E você acha que tem mercado de trabalho pra essa área [Educação Física]?

LUCAS: Bom, eu acho que... é, como o mundo hoje anda muito vaidoso, eu acho que com certeza vai ter sim, eu acho que vai. (Escola 2)

C: E você acha que tem mercado de trabalho pra essa profissão de Hotelaria?

LÍGIA: Acho que... as notícias dizem que está ampliando, então eu tenho esperança, sim, de que vai ampliar, de que vai melhorar. (Escola 2)

C: E você acha que tem mercado de trabalho pra essa área [Ciências Biológicas]?

RENATA: Creio eu que seja uma área que nunca acaba, que está sempre se expandindo, porque cada dia tem uma descoberta nova, eles estão descobrindo um medicamento ou uma bactéria nova e eu acho que isso nunca... creio eu que não acabe, espero, né. (Escola 2)

C: E você acha que tem mercado de trabalho pra essa profissão de Biomedicina ?

CLARA: É bastante restrito, tem que ter bastante sorte e Q.I., né? Que é “Quem Indica”, né, tem que ter isso aí, porque eu acho que não é assim, não parece no jornal: “Precisa-se de Biomédico”, isso aí não aparece, mas tem que cavoucar lá, achar, procurar com pessoas conhecidas, pessoas do ramo que elas podem ajudar. Mas eu tenho medo, assim, do mercado de trabalho, eu acho que não tem muito não, mas, né, é o que eu quero... (Escola 2)

Para esses jovens, vai ser preciso esforço e perseverança para driblar as dificuldades impostas pela conjuntura social. Não é a sua trajetória passada que poderá garantir uma boa colocação, mas sua atitude futura:

JANAÍNA: Ah eu sei que está saturado o mercado de trabalho de Odontologia, mas, mesmo assim, eu quero fazer essa profissão, apesar de saber que já está meio difícil, assim, né, mas aí eu vou tentando, vou me especializando em outras coisas pra conseguir um mercado maior, assim, mais amplo. (Escola 2)

A maneira de avaliar as dificuldades impostas pelo mercado de trabalho varia também conforme a carreira escolhida. Aquelas ligadas às artes são justamente as percebidas como mais demandantes de uma capacidade individual, um talento que pode levar a uma situação profissional de destaque ou não. Como esclarece Irina (Escola 1) nas

considerações que faz sobre sua indecisão entre Audiovisual e Artes Cênicas; para ela, é justamente a insegurança quanto à sua capacidade individual que lhe desperta a dúvida quanto a qual carreira seguir:

IRINA: (....) E Audiovisual, talvez, porque meu pai trabalhe com isso, é claro e... porque é engraçado, que é arte, mas parece que é uma coisa mais aplicada, assim, parece mais seguro quando eu falo Audiovisual do quando eu falo Artes Cênicas, porque Artes Cênicas você está apostando completamente em você, Audiovisual você aposta em você, mas você tem alguma coisa que é mais... se também você não for um puta cineasta, você pode fazer documentários, você pode trabalhar... é mais seguro, assim. Agora, Cênicas é uma aposta muito... é muito fácil de dar errado, assim, muito fácil de você não... se você não for fazer aquilo, o que você vai fazer com que... sempre, claro, sempre te abre caminhos, te... Mas eu imagino, assim, fazer Artes Cênicas agora e depois, daqui a três anos, perceber que não é isso, que eu não dei certo, já não dei certo e.. não sei, é diferente.

C: Você acha que é mais...

IRINA: Arriscado.

C: É uma coisa... arriscado porque é mais individual, é isso?

IRINA: É mais... parece que é mais... não pode ser tão aplicado... se eu resolver não fazer Artes Cênicas, entendeu? Como pode ser Audiovisual, eu posso ir pra outros... mas Artes Cênicas parece que é aquilo, sabe...

C: Artes cênicas é mais restrito...

IRINA: Que depende de um talento... que depende de um talento seu muito forte, Audiovisual você pode aplicar em outras coisas que você tem mais talento.

C: Tá, tem mais coisas. E você acha assim, em termos de mercado de trabalho, você pensa nisso, ou não?

IRINA: Penso, mas eu sei que Artes Cênicas não tem mercado de trabalho... então eu penso, mas não é uma coisa que eu levo em conta, se levasse não estaria escolhendo mesmo. (Escola 1)

A obtenção do sucesso na profissão de músico como resultado do mérito, do talento e da capacidade individual é também a análise feita por David (Escola 2):

DAVID: Por exemplo, eu pensei em fazer Arquitetura, mas eu não desenho bem, então, se eu fizesse Arquitetura, eu não ia me destacar. Agora, Música eu sei que eu sou bom, porque é a única coisa que eu sei fazer, então eu tenho mais chance de me destacar nessa área do que em outra. (Escola 2)

Uma minoria dos entrevistados, das duas escolas, relata que o mercado de trabalho não foi levado em consideração, e sim, a possibilidade de exercer um trabalho que tenha sentido para si mesmo, uma atividade profissional que apaixone, que se goste do que se faz:

C: E como que você acha que é o mercado de trabalho pra essa profissão de urbanista?

SOFIA: É que urbanismo é uma coisa teórica, e eu quero tentar uma carreira acadêmica e as carreiras acadêmicas no Brasil são pshhh (gesto de desprezo)... Então, conclusão, não é nem um pouco valorizada, é horrível, mas é muito apaixonante. (Escola 1)

C: E você acha que tem mercado de trabalho pra quem vai fazer Matemática?

CÁSSIO: É, professor eu acho que é meio difícil ter mercado de trabalho, mas eu não consigo ver como mercado de trabalho só, porque, se eu for escolher uma coisa que esteja bombando no mercado e eu não gostar de fazer, eu sei que na segunda semana de trabalho eu vou estar de saco cheio, né, então eu procuro escolher uma coisa que eu vou gostar de fazer e que, por mais que seja difícil, eu vou estar gostando mesmo de fazer. Mas eu acredito que está difícil, como tudo está difícil hoje em dia, né, eu acredito que vai estar normal no mercado, acho. (Escola 2)

FERNANDA: Assim, eu não conheço, mas é um bom mercado de trabalho, mas é difícil também, porque você tem que ser um médico muito bom pra conseguir tudo que você quer. E eu li uma vez que Medicina é uma área que tem vaga sobrando, mas é tudo de subemprego, você tem cinco empregos, porque não pagam o suficiente pra você se sustentar. Então eu já estou sabendo, assim, mas eu falei isso pra minha ex-chefe, que ela falou que Medicina é uma coisa que eu só vou conseguir dinheiro depois que eu tiver formada e especializada e já trabalhando num hospital bom. Eu falei que eu não quero trabalhar por dinheiro, tanto que eu saí do meu emprego, eu preciso do dinheiro, mas, se eu não consigo fazer o meu trabalho com prazer mesmo, eu não faço. Então eu acho que a Medicina tem que me sustentar, mas eu vou procurar fazer o melhor pra ser um profissional bom. (Escola 2)

Para a maioria, no entanto, as condições do mercado de trabalho são consideradas no processo de racionalização para a escolha entre carreiras próximas, ou para justificar uma escolha, levando em consideração os diversos campos de atuação profissional que uma carreira oferece, exemplificados pelos depoimentos de Tadeu (Escola 1) e Matias (Escola 2):

C: E você acha que o mercado de trabalho pra economista é mais amplo do que pra administradores, então?

TADEU: Acho que não, acho que não... acho que talvez seja igualmente amplo, talvez Administração seja até um pouco mais amplo. Mas eu acho que... é, pra Administração é mais amplo, não dá pra negar, Administração é mais amplo porque o cara pode trabalhar desde a área de marketing, no departamento financeiro, no departamento de recursos humanos, mas... é mais amplo, mas também... dá pra... ele não é tão específico quanto a parte financeira, que é a parte que eu acho que eu mais me interesse, eu não me interesse tanto pelo departamento de marketing, recursos humanos, enfim, essas coisas, eu me interesse mais pela parte financeira da... (Escola 1)

C: E você acha que tem mercado de trabalho pra Publicidade, como é quer você avalia isso?

MATIAS: Eu acho que tem bastante, até porque... que nem, pensam que publicitário é só um cara que vai criar o comercial, mas publicitário pode ser... tem várias ramificações, né, da publicidade, eu posso ser, por exemplo, um desenhista de um outdoor, por exemplo, aí eu que vou desenhar, isso daí também faz parte do publicitário; ou se não eu posso ser um contato publicitário de uma pessoa, essas coisas, então eu acho que tem bastante. (Escola 2)

As condições do mercado de trabalho são, portanto, parte do processo de racionalização feito por esses jovens no momento de suas escolhas de carreira. No entanto, a maneira como se inserem nesse processo difere entre os jovens da Escola 1 e da Escola 2. Para os primeiros, elas não serão um empecilho muito grande, ainda que possam ser

complexas e eventualmente adversas, posto que eles se consideram com bom preparo acadêmico e cultural, o que lhes daria o direito a uma boa posição profissional. Ou seja, seus esforços relativos aos estudos passados lhes garantiriam o futuro. A confiança que manifestam nas diretrizes escolares se manifesta também em relação ao futuro profissional.

Para o segundo grupo, conseguir uma boa posição de trabalho depende fortemente do esforço futuro. O esforço feito até aqui não os credencia a enfrentar as dificuldades impostas pela estrutura do mercado de trabalho com desenvoltura e certezas. É esse grupo também que se apóia mais nas escolhas por áreas de trabalho que possibilitem, a seu ver, trabalhos que tenham mais sentido e tragam mais realização pessoal. Talvez possamos ver aqui uma recusa desses jovens de inserirem-se em posições do tipo das ocupadas por seus pais, as quais podem ser vistas por eles como contendo um alto teor de trabalho repetitivo e pouco gratificante. O que vai ao encontro da realização do projeto familiar de uma escolarização superior à dos pais, especialmente voltada para as profissões de nível superior, que são encaradas socialmente como oferecendo mais oportunidades de autonomia e sentido ao cotidiano do trabalho.

Concretização do possível

O levantamento de informações sobre as carreiras é uma estratégia utilizada tanto pelos entrevistados da Escola 1 como por aqueles da Escola 2. No entanto, ele acontece já no interior de um campo delimitado por um habitus formado, como vimos, no grupo familiar, ou que vai sendo construído a partir das múltiplas relações sociais que o jovem estabelece com as outras instâncias que o cercam, entre elas a escola, por meio do relacionamento e do conteúdo transmitido por alguns professores.

Para os dois grupos, há um processo de racionalização que norteia a escolha. As diversas carreiras de uma mesma área (às vezes até de áreas bastante diversas) são analisadas, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho são consideradas, bem como as dificuldades de ingresso na carreira (especialmente quando se trata de universidades públicas) e as exigências do curso. Podemos dizer aqui, com Elias (1995), que há uma “forma específica de racionalidade” que organiza as escolhas profissionais

desses grupos, informando quais as escolhas possíveis de serem realizadas visando a concretização dos seus projetos.

Os depoimentos abaixo exemplificam bem esse processo:

OSVALDO: Foi meio, assim, estranho, porque eu sempre pensei que fosse fazer Ciências da Computação, porque eu gosto muito de computador, tal, só que daí eu comecei a ver um pouco como é que era Ciências da Computação e vi que não era muito bem o que eu queria, sem contar que é muito difícil de passar, porque cai Física e Matemática na segunda fase. Aí eu comecei a analisar carreira por carreira, assim, o que eu me identificava mais, aí eu gostei quando eu li sobre Ecologia no manual da UNESP, só que daí, tipo, fazer Ecologia é meio, meio assim, né, daí eu falei, ah, eu vou fazer Ciências Biológicas, que eu gosto de Biologia, tal, aí eu...(Escola 2)

RENATA: Eu vou prestar vestibular pra Ciências Biológicas na UNESP, mas só como uma forma de treineiro mesmo, porque eu não fiz cursinho, não fiz nada... Na verdade eu queria mesmo era fazer Enfermagem, mas, como é muito concorrido, eu vou fazer na mesma área. Daqui um tempo eu vou e faço uma outra coisa. Eu fiquei meio indecisa ainda, assim, mas vou prestar pra Ciências Biológicas, se eu não passar esse ano, aí o ano que vem tem de novo, eu faço cursinho.

(...)

C: E por que você escolheu UNESP ?

RENATA: Por ser menos concorrida, eu sempre tive o sonho de entrar em faculdade pública, mas USP nem pensar, sabe, eu, não é porque todo mundo quer a USP e eu quero ser diferente, eu não quero USP. Aí eu conheço um amigo que faz UNESP também, aí ele falou que é legal, que lá os professores são bacanas e ele faz no campus de Assis, eu também escolhi o campus de Assis, lá tem mais vagas também, foi por esses motivos.

(...)

C: E você acha que... morando em Assis, você acha que dá pra morar lá? Como é que você pensou em termos de bancar o morar lá?

RENATA: Assim, que eu trabalho, eu ajudo em casa, eu compro as minhas coisas, só que os meus pais vira e mexe, assim, Renata você não precisa, assim, eles sempre falam. Eu ajudo e eu falei, mãe, eu vou prestar longe, tem como vocês me sustentarem? Ela falou, lógico, se você passar a gente dá um jeito. Aí como eu conheço uma pessoa que mora lá, já tem onde morar, fica mais barato... eu acho que dá, assim, acho não, tenho quase certeza que eles estariam me ajudando. E além, assim, de auditora eu estou sempre fazendo unha das pessoas, eu faço crochê, assim, eu me viro bem sozinha, eu acho que dá sim.

C: Tem outras coisas pra fazer.

RENATA: Não vai ser aquela vida de princesa, mas de fome eu não morro. (Escola 2)

TÂNIA: Agora eu vou tentar só a FUVEST, assim, eu queria um emprego, eu estou procurando um emprego pra pagar a faculdade, se eu puder pagar, aí eu vou entrar em outras coisas. Eu já tentei... eu só fiz um teste, assim, na Anhembí-Morumbi e na UNIP aqui, foram as duas que eu consegui de graça a inscrição, eu estou fazendo o máximo de provas possíveis pra eu me preparar pra FUVEST, apesar de eu não ter estudado nada ainda, ainda...(...) Ai, uma coisa completamente diferente da outra, eu já pensei... que nem eu gosto de Biologia, eu pensei em Oceanografia, só que eu pensei, ah eu vou ter que ficar longe de casa, não sei ainda, não sei se eu vou poder, porque eu gosto muito da cidade, então eu não sei se eu vou gostar, aí eu pensei em uma coisa mais próxima, aí Publicidade e Propaganda, que é uma coisa diferente, assim, que eu achei... muita gente me diz que eu sou criativa, eu não acho muito não, mas eu faço umas piadinhas de vez em quando, aí eu decidi isso. (Escola 2)

DENISE: Eu não sei explicar, porque, assim, eu gosto muito de cinema, mas eu não queria fazer uma faculdade de cinema ou uma faculdade, sei lá, de fotografia, vamos supor, eu queria fazer uma coisa que englobasse muito pra depois eu poder escolher. Então eu acho bom fazer Comunicação Social, que pode... tem rádio, tem televisão, tem tudo junto. (Escola 1)

GABRIEL: Porque eu gosto de marketing e... que na verdade a minha idéia inicial era fazer Publicidade, só que aí eu estava vendo entrevistas e vários amigos do meu pai que trabalham com isso e eles falaram que o ideal seria fazer Administração primeiro, voltado para o Marketing, e depois fazer uma pós ou uma especialização. (Escola 1)

Esses jovens vivenciam as situações de indecisão e conflito, mas têm interiorizada a expectativa de conquistar uma carreira de nível superior e são capazes de adiar a satisfação desse desejo por algum tempo e se submeter a mais um ano de estudos preparatórios para atingir os seus objetivos, se necessário.

OSVALDO: Aí eu pretendo fazer um cursinho desde o começo do ano e procurar estágio pra acabar as horas de eletrônica e estudar pra passar no próximo ano. Minha mãe até está querendo, estava querendo fazer inscrição em escola particular, né, porque aí, se eu não passar em nenhuma pública, eu faço particular, só que eu não quero, eu quero fazer uma pública mesmo.

C: Certo. Você quer fazer uma pública, então você prefere fazer mais um tempo de cursinho...

OSVALDO: É, eu prefiro ficar um ano só estudando e passar no próximo do que entrar numa particular, assim, sei lá, não ser boa, ou gastar dinheiro, gastar muito dinheiro, sendo que não precisaria, entendeu?(Escola 2)

Matias (Escola 2) tem certeza de que vai fazer um curso superior, mas analisa que suas chances de ingresso na universidade sem cursinho são pequenas. Por isso já começou a pagar pelo cursinho, que fará no ano seguinte — um planejamento de médio prazo:

MATIAS: Porque se você começa a pagar no ano que você vai fazer, você tem que pagar o... acho que são dez ou doze parcelas, aí se você começa a pagar no fim do ano, são mais parcelas, e aí fica mais fácil de pagar. (Escola 2)

Revela-se, pois, nos depoimentos desses jovens o processo de racionalização presente na escolha de uma carreira de nível universitário. Um processo que, poderíamos dizer, ecoa as palavras de Elias:

Uma formação social no seio da qual se assiste a uma transformação relativamente freqüente das pressões exteriores em pressões interiores é uma condição prévia indispensável à produção de formas de comportamento que tentamos caracterizar pelo conceito de “racionalidade”. Os conceitos complementares de “racionalidade” e irracionalidade passam assim a dizer respeito à relação que existe no comportamento do indivíduo entre afectos a curto prazo e projectos a longo prazo. Quanto maior for a

importâncias desses últimos no equilíbrio instável entre reacções afectivas imediatas e tratamento de dados a longo prazo, mais “racional” é o comportamento⁷⁸. (ELIAS, 1995, p. 66)

Essa racionalidade é parte essencial das estratégias sociais dos segmentos aos quais pertencem os dois grupos analisados. No caso do grupo social ao qual pertencem os entrevistados da Escola 1, de manutenção das distâncias e das posições sociais por intermédio da formação universitária em universidades públicas ou privadas de elite e de um contínuo cultivo, manutenção e expansão dos aspectos culturais já acumulados pelo grupo familiar. No caso dos entrevistados da Escola 2, a racionalização é necessária para que o grupo familiar atinja seus objetivos, seja de ascensão social, seja de manutenção e prevenção de um rebaixamento e empobrecimento. Nesse sentido, cada um dos jovens aqui entrevistados pode ser visto como inserido numa teia de interdependências que lhes coloca o desafio de, ao mesmo tempo, afirmar sua autonomia relativa e realizar o que se espera dele, pois

cada indivíduo é tributário, desde a infância, de uma multidão de indivíduos interdependentes. É no interior desta rede de interdependências em que o homem se insere à nascença que se desenvolve e afirma — em graus variáveis e segundo modelos variáveis — a sua autonomia relativa de indivíduo independente. (ELIAS, 1995, p. 117)

⁷⁸ Edição portuguesa, daí a grafia das palavras ser ligeiramente diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fugindo às formas de compreensão mais tradicionais da escolha profissional, ligadas à Psicologia e às elaborações internas de conflitos pessoais, este estudo procurou iluminar as configurações sociais a partir das quais se produz a escolha de uma carreira de nível universitário. Evidentemente não se pretende que essa opção de análise esgote e traga certezas irrefutáveis a respeito do tema. Pelo contrário, espera-se que contribua para a ampliação do entendimento da produção dessas escolhas, que, a nosso ver, não acontecem apenas ancoradas em talentos, vocações, gostos individuais ou como forma de lidar com objetos internos, mas, sim, são expressão das condições de existência dos jovens que as fazem. Existência essa que é forjada na sua inserção social, na posição socioeconômica e cultural da família, nas trajetórias percorridas por ela, nas suas formas de apropriação do capital cultural e escolar, nos planos de futuro que ela tem em relação aos seus membros mais jovens e no quanto eles conseguem transformar em projetos seus esses planos coletivos.

Apresentamos aqui jovens e famílias inseridas nas novas formas de regulação política e social que desde os anos 1980 vêm se concretizando e que são traduzidas na intensificação da competitividade entre as empresas e entre os indivíduos. As transformações das relações de trabalho reformulam as posições baseadas nos salários e incrementam o desemprego, as incertezas e as soluções precárias para o sustento. No interior dessas novas relações o indivíduo se configura ainda mais como mercadoria a se vender no mercado de trabalho — uma mercadoria que deve se diferenciar para se destacar entre as demais. É preciso cada vez mais se qualificar, e a carreira universitária é uma das qualificações ativamente buscadas por jovens de todas as classes sociais, daí o aumento significativo de ingressantes no ensino superior, especialmente o privado, nos últimos anos. Ter uma formação universitária nos dias de hoje, porém, é bastante diferente do que era há 30 anos. Naquele momento, ela significava uma inserção segura no mercado de trabalho em níveis hierárquicos de comando. Hoje, a inflação de diplomas e a redução dos postos de

trabalho fazem com que o portador de uma graduação, muitas vezes paga com sacrifício, se veja obrigado a trabalhar em posições inferiores das hierarquias das empresas. O diploma universitário tornou-se uma credencial necessária, mas insuficiente, para inserir-se no mercado de trabalho. Essa noção já está tão incorporada pelos jovens estudados que todos planejavam cursar uma carreira universitária, mesmo que, como alguns alunos da Escola 2, não fossem prestar vestibular no ano seguinte. Não há questionamento quanto a essa necessidade: ela é sentida como tão natural e parte do ciclo de vida que se pode dizer que se transformou num *habitus*, num acordo tal entre as estruturas incorporadas e as objetivas que possibilita a percepção da realidade como evidente. Esses jovens podem até criticar a pressão social a que são submetidos no final do Ensino Médio para que façam um curso universitário, mas não faz parte do seu projeto de vida parar de estudar. Desse modo, a questão de qual curso escolher se colocava para praticamente todos — era tempo de decidir.

Este trabalho analisou dois grupos de jovens da elite acadêmica da cidade de São Paulo que cursavam a terceira série do Ensino Médio. O primeiro foi formado por alunos de uma escola privada voltada para a classe alta (Escola 1), e o segundo, por alunos que cursavam uma escola técnica estadual (Escola 2); ambas são consideradas com qualidade de ensino positivamente diferenciada, no interior dos seus respectivos espectros de atuação. Os alunos da Escola 1 pertenciam a um segmento socioeconômico elevado; os da Escola 2 inseriam-se na classe média, apresentando variações significativas quanto à renda e ao nível educacional dos pais. Esses grupos não são homogêneos; ao contrário, formam conjuntos heterogêneos quanto à origem social, capital econômico e cultural e às possibilidades de ascensão ou reprodução social. É sabido que alguns grupos de elevado poder aquisitivo, como o da Escola 1, aqui estudado, compreendem a escola e a escolha de uma carreira universitária cursada em boas faculdades como possibilidade de manutenção ou ascensão social. No entanto, outros estudos (NOGUEIRA, 2002; GRÜN, 2002; BRANDÃO e LELLIS, 2003) já mostraram que as estratégias para alcançar esse fim não são uniformes; pelo contrário, mostram-se consideravelmente variadas.

Aos olhos do senso comum os alunos dessas escolas diferenciadas seriam aqueles que adquiriram maiores possibilidades de exercer a liberdade de escolha de uma carreira, pois teriam formação acadêmica que os capacita a ingressar nos cursos mais disputados das

melhores universidades. Especialmente no caso da Escola 1, teriam também condições econômicas para se manter durante os estudos, ou mesmo optar por um curso privado de qualidade.

Esta pesquisa evidenciou que estes jovens pertencem a segmentos sociais distintos e que há elementos que lhes são comuns; no entanto, outros os diferenciam em boa medida. As escolhas profissionais acontecem no seio de uma rede de interdependências entre os jovens, suas famílias e seu grupo social. Dito de outra forma, elas acontecem no interior de um campo social, econômico e simbólico no qual está inserido o grupo de pertencimento, que busca manter posições sociais conquistadas ou ir além, na realização de um projeto familiar e de classe. Nesse sentido, as escolhas profissionais são expressões das relações sociais: têm uma base material e também uma base ideativa que dão significado à posição que ocupam e à posição que querem ocupar no futuro.

Os jovens dos dois grupos aqui estudados desenvolvem uma relação com a escola marcada pela confiança nas suas orientações pedagógicas e na importância que esta desempenha na sua capacidade de realizar seus projetos de vida. Sentem que estudam em uma escola que os prepara para ingressar numa universidade e para “a vida”. O relacionamento com os professores e a possibilidade de uma convivência pacífica entre os alunos são fatores decisivos para o desenvolvimento dessa confiança na escola. Os professores são avaliados em sua maioria como competentes, embora com restrições, maiores e mais frequentes na Escola 2 do que na Escola 1. As atitudes coerentes dos professores, a manutenção da disciplina em sala de aula e a cobrança de resultados são consideradas positivamente, bem como a capacidade de alguns professores de mudar a sua “visão de mundo”. A configuração desses elementos permite que esses estudantes percebam o conhecimento transmitido pela escola como provido de sentido: para alguns, por si mesmo; para outros, como ferramenta necessária à continuação dos estudos, ou ainda para uma formação mais ampla ou para desenvolver a capacidade de raciocínio analítico necessário ao bom desempenho em qualquer área de trabalho. Valorizam a escola pelos aspectos propedêuticos da educação ali recebida e, nesse contexto, boa parte dos entrevistados, das duas escolas, consegue desenvolver disposições de autocontrole e autonomia necessários para buscar selecionar os conhecimentos que lhes interessam, ou mesmo buscá-los fora do ambiente escolar.

Os jovens da Escola 1 estão convencidos de que estudam numa das melhores escolas do país, o que lhes dá uma certeza muito grande de que conseguirão ingressar nas faculdades de maior prestígio e alcançarão boas colocações no mercado de trabalho, apesar de o reconhecerem competitivo e excludente. Uma boa colocação profissional é compreendida como consequência natural da sua boa trajetória escolar. O cursinho, para esse grupo, é apenas um momento de rever o conteúdo já aprendido na escola; de certo modo, sentem que, por mérito, têm direito a uma vaga no curso que escolheram. Já os entrevistados da Escola 2 acreditam que estudam em uma escola diferenciada, dentro do universo das escolas públicas, ou mesmo comparando-a com as escolas particulares nas quais estudaram. Apesar disso, têm críticas à escola e compreendem o cursinho como um espaço no qual aprendem mais ainda do que na escola. Analisam suas chances de ingresso em cursos superiores de seleção mais competitiva como factíveis, mas não garantidas. Para esse grupo o mercado de trabalho também é visto como competitivo e difícil, e será preciso perseverança, esforço ou, quem sabe, uma ajuda para ultrapassar os obstáculos da conjuntura social adversa. Para eles, suas trajetórias acadêmicas passadas não lhes possibilitam garantias de futuro.

Os entrevistados da Escola 1 optam por carreiras que permitam pelo menos a manutenção de uma posição socioeconômica conquistada pela família ao longo de uma ou duas gerações. Boa parte das famílias dos jovens entrevistados nessa escola tem uma trajetória de ascensão social iniciada com a imigração de um ou mais de seus membros mais velhos, que já buscaram, via escolarização, galgar posições sociais de prestígio e poder. A quase totalidade dos pais e mães desses entrevistados cursou a universidade, bem como parte significativa dos avós. Para dar continuidade a essa trajetória familiar, as escolhas de carreiras recaem sobre aquelas tradicionalmente de maior valorização social e são mais procuradas por alunos de classe alta, como Engenharia, Direito, Economia, Administração ou Arquitetura cursadas em escolas consideradas de qualidade, preferencialmente públicas. Uma estratégia que também se verifica entre parte dos entrevistados da Escola 2, cujas famílias apresentam uma trajetória ascendente, embora não tão bem-sucedida. São carreiras propícias a um maior poder profissional, pois, como ressalta Johnson (*apud* RODRIGUES, 1997), estão ligadas à reprodução do capital e à manutenção das relações sociais do modo de regulação capitalista. A opção por tais

carreiras é, pois, a expressão de um *habitus* que está de tal forma incorporado por esses jovens que a maioria deles sequer considera carreiras fora desse conjunto mais prestigioso. Daí, talvez, o fato de esses pais, segundo a percepção dos entrevistados, confiarem nas escolhas dos filhos e considerarem que eles fizeram uma boa opção. Não deixam de criticá-los, porém, quando escolhem carreiras fora do espectro daquelas de mais prestígio.

Seguir uma ocupação semelhante à do pai ou da mãe é uma das estratégias para boa parte dos jovens estudados, especialmente da Escola 1, para a manutenção da posição social, ou mesmo sua superação, dando continuidade à trajetória ascendente da família. A análise das entrevistas mostrou que, longe de ser uma imposição por parte dos pais, talvez como ocorrido em outros tempos, essas escolhas significam o resultado da produção de um gosto e de um *habitus* cultivado ao longo dos anos. Não se trata tampouco de escolher diretamente a mesma carreira universitária cursada pelo pai ou pela mãe, mas de ter cultivado um gosto por uma atividade desenvolvida por ela ou por ele, que não necessariamente está diretamente relacionada com a formação universitária, mas reporta-se ao trabalho efetivamente executado ou a alguma atividade que lhes seja relevante. É o contato contínuo com o dia-a-dia dos pais, com suas histórias, alegrias, tensões e tristezas no trabalho ou em alguma atividade que lhes seja importante que permite essa produção. É o que ocorre com Tadeu (Escola 1), que queria estudar Economia — seu pai é arquiteto, mas trabalha efetivamente como gestor de fundos de investimento, tendo inclusive montado um pequeno fundo para que Tadeu administrasse. É o caso também de David (Escola 2), que pretendia estudar Música e cujo pai organizava um grupo de música irlandesa no qual ele também tocava. Neste caso, essa não é a ocupação principal do pai — trata-se de uma atividade paralela que ele realiza e que incentivou continuamente no filho. São carreiras buscadas no mesmo campo cultural da família.

A maioria dos entrevistados da Escola 2 vêm de famílias com uma trajetória também ascendente em termos socioeconômicos — seus pais têm ocupações mais rentáveis e valorizadas socialmente do que seus avós e buscam, por meio de uma boa escolarização, ver seus filhos ingressarem em faculdades de qualidade. Neste grupo os jovens explicitam mais a busca por carreiras que possibilitem trabalhos socialmente reconhecidos e que tragam realização pessoal. Há aqui uma dupla realização: ao escolher fazer um curso de

nível superior, o jovem dá continuidade à trajetória ascendente da família, ao mesmo tempo em que recusa o trabalho repetitivo e pouco valorizado de alguns de seus pais.

Para boa parte desses entrevistados é na escola que se forja o gosto por um campo de conhecimento, o que ocorre na relação com os professores e mesmo com colegas. Para os jovens deste grupo, seus pais acreditam que é preciso “fazer o que gosta”, mas sem deixar de lado o retorno financeiro da carreira pretendida, daí a preocupação dos pais (mais fortemente das mães) dos entrevistados da Escola 2 quando estes fazem opções por carreiras que não ofereçam uma boa remuneração ou um mercado de trabalho muito promissor. Os cursos procurados por esse grupo coincidem em parte com os da Escola 1, especialmente quando se trata de Engenharia, mas mostram um espectro maior de opções.

A produção de um gosto por uma determinada área, cultivado na família ou na escola, possibilita contornos na escolha de uma carreira, mas o levantamento de informações a respeito das profissões é um elemento fundamental para dar continuidade à definição da escolha de um curso de nível superior. Nesta busca de informações os jovens utilizam todos os seus recursos: revistas especializadas, internet, visitas às universidades, testes vocacionais e sua rede de relações sociais. Os jovens da Escola 1 podem mobilizar o capital social que possuem, na forma de parentes e amigos dos pais para lhes dar informações sobre o cotidiano de trabalho e as possibilidades de carreira dos cursos que lhes interessam. É uma mobilização que alguns jovens da Escola 2 também realizam, embora em âmbito mais estreito, pois a família em geral não tem uma rede ampla de relações com pessoas que tenham feito uma faculdade. As visitas às universidades têm um papel importante nesse processo, pois permitem imaginar-se na situação de aluno do curso visitado.

A escolha de uma carreira profissional é a busca ativa de um equilíbrio entre os gostos individuais — eles mesmos com muita frequência forjados no interior das relações de família ou na escola —, as possibilidades reais de ingresso no curso escolhido, de manutenção durante os anos de formação, de inserção futura no mercado de trabalho e de realização de um projeto de vida. Para resolver as partes da difícil equação colocada para os jovens nesta pesquisa, é observado que eles realizam um processo de racionalização que exige distanciamento, no sentido que lhe confere Elias (1998b): um afastamento emocional da situação que permita a análise das possibilidades e oportunidades que lhes são

conferidas. Fazem uma composição que traduz e dá continuidade ao desejo de manutenção ou de ascensão socioeconômica da família ao mesmo tempo em que buscam contemplar seus gostos pessoais. Nesse sentido, se a escolha de uma carreira é um momento de decisão individual, ele é também a busca da concretização de uma aspiração familiar e de classe. É o “eu” tomando a forma do “nós”.

Para realizar esse projeto pessoal e familiar nossos jovens entrevistados interiorizam disposições que vêm facilitar a aquisição de conhecimentos e a relação com as escolas que freqüentam, nos moldes de exigência acadêmica e comportamental em que elas são constituídas. São disposições de autocontrole, de autodisciplina, de capacidade de organizar o tempo e de seguir normas de comportamento que permitam o adiamento da satisfação de necessidades momentâneas em nome da construção de um projeto de futuro pessoal e profissional. A imagem da vida num futuro mais ou menos distante tem uma força que permite a esses jovens dar sentido às atividades que realizam hoje, especialmente o aprendizado escolar. Pode-se dizer que são mecanismos de controle social interiorizados que passam a fazer parte da própria economia psíquica dos indivíduos, como aponta Elias (1994).

Elias apontou em diversas de suas obras o quanto o domínio de si e a racionalização desenvolveram-se historicamente e estão marcados pela condição de classe. No caso deste estudo, trata-se de uma racionalização que ecoa o aumento da própria racionalidade da forma de regulação capitalista atual na sua busca incessante de eficiência, controle e cálculo e que vai sendo construída na relação com a família e com a escola. Ela se faz presente na vida familiar, por exemplo, por meio da organização contínua de atividades extra-escolares que incluem a vivência de diferentes experiências por meio de viagens, intercâmbios, aprendizagem de línguas estrangeiras, de instrumentos musicais, da prática de esportes, que formam o que Laureau (2003) chamou de “cultivo organizado”. Uma prática utilizada pelas famílias dos jovens das duas escolas, porém com muito mais força pelas famílias da Escola 1, que possuem o capital econômico necessário para a realização dessas atividades. Prática que é uma das ferramentas de transmissão do capital cultural da família, consolidando-o e ampliando-o, visando produzir elementos de distinção entre esses segmentos e os demais, uma vez que os cursos universitários são cada vez menos distintivos no mercado de trabalho.

Essa incorporação não ocorre, no entanto, de forma passiva. A transmissão da herança cultural e a formação de um habitus correspondente, conforme Bourdieu (1998b, p. 74), exigem trabalho tanto do transmissor (família ou algum correlato) quanto de quem a recebe. É preciso que o herdeiro aceite a herança, se aproprie de forma ativa do capital cultural e do projeto familiar e realize o trabalho correspondente: é preciso que ele invista seu tempo, suas energias e sua dedicação num processo por vezes conflituoso. Por exemplo: os alunos entrevistados das duas escolas se submetem às pressões dos exames vestibulares e dedicam seu tempo a fazer cursinho juntamente com o Ensino Médio.

Nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento dessas disposições de autocontrole, autodisciplina e adiamento de satisfações momentâneas é uma estratégia que as famílias das classes dominantes e médias articulam com as escolas e utilizam para manter e/ou galgar posições socioeconômicas, de prestígio e poder, especialmente quando reconhecem o quanto elas coincidem com as exigências atuais do mercado de trabalho. Apesar do grau de incerteza presente nas relações de trabalho e em relação ao futuro, no interior do regime flexível de regulação, os jovens das classes mais favorecidas e aqueles que têm projetos de ascensão social parecem manter a capacidade de realizar planos para o futuro e subordinar suas ações presentes aos mesmos, visando o longo prazo. São planos individuais que visam vir a ter uma profissão, a construção de uma família, de um estilo de vida mais “sossegado” e de boas condições de vida. No caso dos entrevistados da Escola 2, os planos incluem ainda, em futuro próximo, a conquista de alguns bens materiais que consideram importantes — um carro, um salário digno, uma casa — e a ajuda aos pais. Nos dois grupos há aqueles que, para realizar esses planos, consideram a possibilidade de sair do Brasil, em busca de melhores condições para realizá-los, invertendo a rota feita pelos seus avós imigrantes, já que vêem o país com problemas sociais praticamente insolúveis. Podemos dizer que traduzem nos seus planos de futuro e nas suas ações para realizá-los a lógica do novo modelo de organização social e do trabalho, no qual o indivíduo é o responsável último pela construção de sua carreira e suas condições de vida. Nesse sentido, a escolha de uma carreira rentável e prestigiosa ganha importância.

Nossos entrevistados desenvolvem, pois, uma racionalidade e um controle de si que correspondem de forma atualizada àquela que se fazia necessária aos tempos da corte descritos por Elias (1995): uma forma específica de racionalidade que se torna uma

“segunda natureza”. Agora, como então (guardando evidentemente a distância entre as configurações históricas), “as formações em ascensão (...) exigem dos seus membros um autocontrole mais cuidadoso, mais metuculoso; os seus antecessores não tinham tido, ao contrário deles, a necessidade de se auto-dominarem tanto para manterem a sua posição social de elite.” (Elias, 1995, 189)

Vimos que, para a concretização de projetos de futuro pessoal dos jovens estudados, a escola e a relação que o aluno estabelece com ela são fundamentais. O Brasil praticamente universalizou o acesso ao Ensino Fundamental, oferecendo vagas principalmente na rede pública de ensino. No entanto, essa universalização não ocorre com a permanência e a conclusão do curso na idade adequada. Nossas crianças ainda repetem muito de ano e abandonam a escola sem concluir o curso. Faz-se necessário dar continuidade aos estudos da produção de disposições que facilitem a permanência das crianças na escola e dos projetos familiares que dão sentido à escolarização prolongada, na busca de uma compreensão mais aprofundada dos fatores que possibilitaram, por exemplo, a chegada de jovens de classes socioeconômicas mais desfavorecidas, como alguns dos aqui estudados, às portas da universidade.

Esse estudo mostrou que mesmo os alunos da Escola 2 que fizeram algum curso técnico não pretendem trabalhar na área na qual foram qualificados. O curso técnico é visto por eles como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho e de renda enquanto fazem um curso de nível universitário e como um campo de experimentações e aproximações em relação ao conteúdo e ao trabalho em algumas carreiras universitárias. As escolas técnicas, por terem se tornado escolas de qualidade no interior de um sistema público de ensino visto como deficiente, tornaram-se alvo das famílias e dos jovens com projetos de ascensão social via escola, como os que aqui estudamos. O fato de terem um exame para o ingresso com mais candidatos por vaga do que muitos cursos na USP já seleciona na entrada alunos com uma formação acadêmica melhor, seja ela feita na escola pública ou na escola particular, como é o caso de muitos dos jovens aqui entrevistados. Essa distorção coloca questões importantes para as políticas públicas do setor.

As pesquisas com elites brasileiras, sejam elas acadêmicas ou econômicas, são incipientes ainda e pouco se conhece sobre sua escolarização e suas práticas. No entanto, elas são fundamentais para compreender como determinados segmentos sociais se

perpetuam no poder e diferenças sociais abissais são mantidas na sociedade. Aqui buscamos concorrer para o entendimento de como as escolhas profissionais contribuem para a manutenção de posições sociais de dominação no interior de uma sociedade de classes e como classes menos favorecidas em termos de capital econômico, cultural e social buscam, por meio da escola e da escolha de uma carreira, concretizar seus projetos familiares de ascensão social. Nesse sentido, ecoamos aqui a advertência de Elias:

É compreensível que se tenha prestado atenção sobretudo às pressões a que estão sujeitos os grupos menos poderosos. Todavia, a visão de conjunto que se forma a partir dessa atitude é *unilateral*. De facto, em todas as sociedades, em todas as redes de interdependências, o que se observa é uma espécie de “circulação de pressões” que uns grupos exercem sobre outros grupos, os indivíduos sobre outros indivíduos e não é possível compreender realmente as pressões que atingem as camadas inferiores sem fazer simultaneamente a análise das camadas superiores. (1995, p. 231)

Diversas questões ligadas às relações de gênero foram percebidas nesta pesquisa e não puderam ser aprofundadas. Elas constituem um rico veio de pesquisa, do qual destacamos algumas questões abaixo, enquanto contribuição para um futuro programa de estudos:

- Levantamos a hipótese de que muitos dos jovens entrevistados, especialmente na Escola 1, escolheram carreiras semelhantes às atividades dos pais porque as mães não exerciam atividades profissionais que lhes possibilitassem a posição de principal provedor da família. Como ocorrerão essas escolhas entre os filhos de mulheres que estão nessa posição, já que o Brasil tem uma grande parcela de seus núcleos familiares chefiados por elas?
- Às garotas parece ser permitida a expressão de conflitos ou mesmo um período mais longo de dúvidas em relação à carreira a ser escolhida. Teria esta evidência empírica ligação com uma visão da mulher em uma posição ainda complementar na economia familiar, como ocorre em muitas das famílias às quais pertencem os jovens entrevistados? A percepção da mulher como encarregada da função principal de educadora dos filhos estaria ainda influenciando as escolhas profissionais das jovens de classe média ou alta, apesar da cada vez maior participação da mulher no mercado de trabalho?

Esperamos ter contribuído para a reflexão sobre as escolhas profissionais de uma perspectiva que leve em conta as configurações sociais e pessoais nas quais estão inseridos os jovens, lembrando que:

O valor de um indivíduo não pode ser medido em função daquilo que ele parece ser, excepto nas suas relações com as outras pessoas; só pode ser medido tendo em conta a maneira como resolveu os problemas que decorriam da sua vida de homem entre outros homens”. (ELIAS, 1995, p. 180)

O processo de racionalização e a sua lógica subjacente norteiam as escolhas, enquanto expressão da própria racionalidade dos tempos atuais. Em outras palavras, podemos dizer que a escolha de uma carreira representa uma forma específica da racionalidade que permeia todos os campos da vida. E, se ela é manifestação dos gostos e talentos individuais, ela é, principalmente, expressão do pertencimento a um grupo social e a uma classe.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana Maria F. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana Maria F. e NOGUEIRA, Maria Alice (org.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÈS, PHILIPPE. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. Tradução: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BERTAUX, Daniel. *Destinos pessoais e estrutura de classe*. Tradução: Maria José da S. Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BEYNON, Huw. *Trabalhando para Ford: trabalhadores e sindicalistas na indústria automobilística*. Tradução: Laura Teixeira Motta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BONELLI, Maria da Glória. Origem social, trajetória de vida, influências intelectuais, carreira e contribuições sociológicas de Eliot Freidson. In: FREIDSON, Eliot. *O renascimento do profissionalismo*. Tradução: Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

_____. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). Tradução: Magali de Castro. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes. 1998b.

_____. As contradições da herança. In NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). Tradução: Magali de Castro. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes. 1998c.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). Tradução: Denice Bárbara Catani. *Escritos de Educação*. Tradução: Denice Barbara Catani. Petrópolis: Vozes, 1998d.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). Tradução: Aparecida Joly Gouvea. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998e.

_____ e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). Tradução: Magali de Castro. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ e BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). Tradução: Magali de Castro. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Outline of a theory of practice*. Translation: Richard Nice. Cambridge, UK: University Press, 2000.

_____. *Meditações pascalianas*. Tradução: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Translation: Richard Nice. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 2002.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*. São Paulo: UNESP, 1996.

BRANDÃO, Zaia e LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24 n. 83, ago. 2003.

BRUSCHINI, Cristina e LOMBARDI, Maria Rosa A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesqui.*, Jul 2000, no.110, p.67-104.

CALLIGARIS, Contardo. Os sonhos dos adolescentes. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, ano , n. , página E10, 11 jan. 2007.

CAMARANO, Ana Amélia (org). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CAMPOS, André; BARBOSA, Alexandre; POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo e SILVA, Ronnie (orgs). *Atlas da Exclusão Social. Vol 3: Os ricos no Brasil*. São Paulo: Cortez. 2005.

CANETTI, Elias. *A língua absolvida: história de uma juventude*. Tradução: Kurt Jahn. São Paulo: Companhia das Letras. 1987.

CAPRIGLIONE, Laura. Dezesesseis escolas de São Paulo têm 36% das vagas de ‘elite’ da USP. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, Caderno Especial “Colégios”, p. 2, 29 abr. 2006.

_____. “Olimpo” da USP é masculino, branco e muito **rico**, diz pesquisa. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, Caderno Especial “Colégios”, p. 20, 29 abr. 2006.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas e através do espelho e o que Alice encontrou lá*. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Fontana e São Paulo: Summus. 1977.

CARVALHO, Cyntia Paes de. Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol.11, n. 31, p. 155-166, jan/abr. 2006.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. e BELFIORE-WANDERLEY, M. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC. 1997.

_____. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução: Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes. 1998.

CEPAL. *Capacitación en AL: algunos desarrollos recientes, comparaciones internacionales y sugerencias de política*. Santiago de Chile. 1994.

CEPAL E UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior-Estado e mercado. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, pp. 795-817, Especial-out. 2004.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Tradução: Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez / MEC, 1999.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, nº 64, p. 87-103, set. 1998.

DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, Julieta Ramos (org). *Formação e trabalho e competências: questões atuais*. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador* (Volumes 1 e 2). Tradução: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994^a.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

_____. *A sociedade da corte*. Tradução: Ana Maria Alves. 2^a ed. Lisboa: Estampa. 1995.

_____. *Sobre o tempo*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998^a.

_____. *Envolvimento e alienação*. Tradução Álvaro de Sá. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998b.

FERRETTI, Celso. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FERRETTI, Celso. *Opção: trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.

FIORI, José Luís. *Em busca do dissenso perdido*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FRANCO, Maria Laura Barbosa e NOVAES, Gláucia T. F. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 112, p. 167-183, mar. 2001.

FREIDSON, Eliot. *O renascimento do profissionalismo*. Tradução: Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

GERWITZ, Sharon; BALL, Stephen e BOWE, Richard. *Market, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press. 1995.

GOULART, L.T.; SAMPAIO, C.E.M. e NESPOLI, V. *O desafio de universalização do ensino médio*. 8/5/2006. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/2006/universalizacao.htm>. Acesso em 7 mar. 2007.

GRÜN, Roberto. Dinheiro no bolso, carrão e loja no shopping. In: ALMEIDA, Ana Maria e NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). *A escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa*. Petrópolis: Vozes. 2002.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo e SILVA, Ronnie (orgs). *Atlas da Nova Estratificação Social no Brasil: Classe Média, desenvolvimento e crise*. São Paulo: Cortez. 2006.

GUIA DO ESTUDANTE. Edição 2007. São Paulo: Editora Abril, 2006.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7ª edição. São Paulo: Loyola, 1998.

HEINICH, N. *A sociologia de Norbert Elias*. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

IANNI, Otávio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOBER, Claudia Mattos. *A qualificação profissional do ponto de vista dos trabalhadores da indústria*. Dissertação de mestrado, Programa Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, 2001.

KOBER, Claudia Mattos. *Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Tradução: Didier Martin e Patrícia C. Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed. 2004.

_____. *Sucesso escolar nas classes populares: as razões do improvável*. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática. 2004a.

LAUREAU, A. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Los Angeles: University of California Press. 2003.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. *O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- UNICAMP, Campinas, 2004.

MARX, Karl. *Manuscritos económico-filosóficos*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

MELLO, João Manuel Cardoso de e NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, F. (coordenador da coleção); SCHWARCZ, L. M. (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

MELUCCI, Alberto. *Il gioco dell'io: cambiamento di sé in una società globale*. Milano: Saggi/Feltrielli, 1992.

_____. *The playing self: person and meaning in a planetary system*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

MICELI, Sérgio. A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução: Sérgio Miceli et al. 5a. edição. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MIGUELEZ, Alejandro. *Revista 50 anos*. Edição própria. 2002.

MILAN, Luiz Roberto. *Vocação médica e gênero: um estudo com primeiranistas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo*. Tese (doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, 1998.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 26, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 Jan. 2007.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria e NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). *A escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

O'DOUGHERTY, Maureen. Auto-retratos da classe média: hierarquias de "Cultura" e consumo em São Paulo. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, 1998.

PACHECO, Eliezer e ARAÚJO, Carlos Henrique. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. (Pesquisa qualitativa- resultados preliminares). Ipea, 2005. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{23ABF614-2595-4FB2-BE61-45A90F4ACDAB}_miolo_Pesquisa%20nacional%20Qualidade%20da%20Educação1.pdf. Acesso em: 29 jan. 2007.

PINHO, Alceu G. de. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. *Estudos avançados*. São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 Maio 2007. Pré-publicação.

POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização*. São Paulo: Boitempo, 2001.

POE, Edgar Allan. *Uma descida no Maelström*. Tradução: Siveira de Souza. Disponível em: http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/traduzidos/download/Uma_Descida_no_Maelstrom.pdf. Acesso: 3 ago. 2007.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

REICH, Robert. *The future of success: working and living in the new economy*. New York: Vintage Books, 2001.

ROCHA, Marlos B. M. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FAVERO, Osmar (org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1923-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das profissões*. Portugal: Celta. 1997.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. *Saberes e Competências*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA - PUC/RS. Campinas: Papirus, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMERY, Helena M.B. e COSTA, Vanda M.R. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SEGNINI, Liliana R. P. *Ferrovia e Ferroviários : Uma Contribuição Para A Análise do Poder Disciplinar Na Empresa*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.

Mulheres no trabalho bancário: difusão tecnológica, qualificação e relações de gênero. São Paulo: Edusp, 1998.

Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. Texto apresentado no I Workshop do projeto de pesquisa "Conceitos empregados na educação profissional" - NETE- Núcleo de Estudos sobre Educação e Trabalho. Faculdade de Educação UFMG. Mimeo, 2000a.

Constantes recomeços: homens e mulheres em situação de desemprego. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Mimeo. No prelo, 2000b.

Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo Perspec.*, vol.14, no.2, p.72-81, jun. 2000.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

A nova cultura do capitalismo. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA JUNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

TAKAHASHI, Fábio. Seis cursos reúnem 52% dos universitários. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. C4, 23 out. 2006.

_____. Direito, arquitetura e medicina são, na USP, cursos de 'elite'. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. C6, 17 set. 2006.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. 1997. *Saberes e Competências*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA - PUC/RS. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. 1997. *Saberes e Competências*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA - PUC/RS. Campinas: Papirus, 1997.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. Tradução: Rosaura Eicheemberg. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

VENCO, Selma. *Tempos moderníssimos nas engrenagens do telemarketing*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2006.

ZARIFIAN, Philippe. A gestão da e pela competência. In: *Anais do seminário internacional educação profissional, trabalho e competências*, promovido pelo CIET / UNESCO e SENAI. Rio de Janeiro, 28 e 29 de novembro. 1996.

_____. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Tradução: Maria Helena Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Decreto n.º 2208/97. Parecer CNE/CEB 15/98. *Diretrizes Nacionais Para a Educação Profissional de Nível Técnico (DNCEP)*, Lei Federal n.º 9.394/96 (LDB)

Aspectos complementares de educação e acesso a transferências de renda de programas sociais 2004. PNAD 2004. IBGE. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/suplemento_educacao/supl_educacao2004.pdf. Acesso em: 15 mar. 2007.

Indicadores IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego. Janeiro 2007. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/pmec012007.pdf. Acesso em: 15 mar. 2007.

Síntese dos Indicadores Sociais 2004. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2004/indic_sociais2004.pdf . Acesso em: 15 mar. 2007.

Evolução do Ensino Superior/ Graduação 1980-1998. Brasília: INEP. 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm> Acesso em: 9 abr. 2007.

Sinopses Estatísticas da Educação Superior- Graduação. 1995- 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 9 abr. 2007.

Síntese da Avaliação. Centro Paula Souza, SAI/ETE 2006. Disponível em: http://www.ceeteps.br/sai/Sintese_Av_Inst_ETE_2006.pdf. Acesso em: 25 mai. 2007.

Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais. Brasília: INEP. 2005. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B23ABF614-2595-4FB2-BE61-45A90F4ACDAB%7D_miolo_Pesquisa%20nacional%20Qualidade%20da%20Educa%7C7Ao1.pdf. Acesso: 2 set. 2007.

Relatório SAEB 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília: INEP, fev 2005. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf. Acesso em: 1 set. 2007.

SITES

www2.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/fazendo_diferenca/id240501.htm. Acesso em: 28 jan. 2007

http://novaescola.abril.com.br/ed/149_fev02/html/navegar.htm. Acesso em: 28 jan. 2007

www.bbc.co.uk/portuguese/depai08.htm. Acesso em: 28 jan. 2007

<http://www.fuvest.br/scr/inscar.asp?anofuv=2004&xreg=TT>. Acesso em: 23 jun. 2007

<http://www.fuvest.br/vest2004/informes/ii082004.stm>. Acesso em: 23 jun. 2007

http://www.ceeteps.br/QuemSomos/Perfil_Historico/Perfil_Historico.html

APÊNDICE 1

PESQUISA SOBRE ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE JOVENS QUESTIONÁRIO

1. Sexo F____ M_____
2. Idade: _____
3. Pais: () vivem juntos () separados
4. Número de irmãos: _____
5. Em que bairro você mora?

6. Quanto tempo você gasta no trajeto casa-escola? _____
7. E no trajeto escola-casa? _____
8. Renda familiar:
() abaixo de R\$ 500,00
() entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00
() entre R\$ 1001,00 e R\$1.500,00
() entre R\$ 1.501,00 e R\$ 2.000,00

() entre R\$ 2001,00 e R\$ 2.500,00
() entre R\$ 2.501,00 e R\$ 3.000,00
() entre R\$ 3.001,00 e R\$ 3.500,00
() entre R\$ 3.501,00 e R\$ 4.000,00
() acima de R\$ 4.000,00

9. No que seu pai trabalha atualmente?

10. No que sua mãe trabalha atualmente?

11. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- () Fundamental incompleto () Fundamental completo (até 8ª série)

- () Ensino Médio incompleto

- ☐ Superior incompleto ☐ Superior completo

Curso: _____ Universidade / faculdade: _____

- () Pós-graduação

12. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- () Fundamental incompleto () Fundamental completo (até 8ª série)

- () Ensino Médio incompleto

- () Superior incompleto () Superior completo

Curso: _____ Universidade / Faculdade: _____

- () Pós-graduação

13. Você tem computador em casa? () Sim () Não

() Sim

() Não

14. Está conectado à internet? () Sim () Não

() Sim

() Não

15. Onde você cursou o Ensino Fundamental?

- ☐ escola pública

- () escola privada

- () parte em escola pública, parte em escola privada.

16. Como você ficou conhecendo esta escola?

- () indicação de amigos

- () indicação de parentes

- () indicação de professores

- () propaganda da escola

() outros:

17. Como você avalia o ensino recebido na escola?

- ☐
- excelente

- () fraco

- () muito bom

- () muito fraco

- () regular

- () péssimo

18. Qual a melhor coisa da escola?

19. Qual a pior coisa da escola?

20. Você fez curso técnico?

() Não () Sim Qual? _____

21. (Para quem respondeu SIM à questão 20)

Você acha que o curso técnico:

ASSINALE MAIS DE UMA ALTERNATIVA, SE NECESSÁRIO

- () Foi importante, pois capacitou-o a uma profissão
- () Foi importante, mas não pretende trabalhar na mesma área do curso
- () Vai ajudar a entrar no mercado de trabalho
- () Foi muito fraco, não capacitou-o a uma profissão
- () Ajudou na escolha de um curso universitário
- () Vai servir para obter um trabalho enquanto faz um curso universitário
- () Será a base da sua futura profissão
- () Não ajudou em nada

22. Você pretende fazer um curso universitário?

() Sim, está prestando vestibular em 2003

Curso/s- Universidade/ faculdade:

() Sim, vai prestar vestibular em 2004

Curso/s- Universidade/ faculdade:

() Não

23. Você fez cursinho este ano?

() Não () Sim Qual? _____ Duração: _____

24. Quais são os seus planos para o ano que vem?

- () Se entrar na faculdade, só estudar
- () Se entrar na faculdade, estudar e trabalhar
- () Se não entrar na faculdade, fazer cursinho e trabalhar

☐ Se não entrar na faculdade, fazer cursinho

☐ Trabalhar

☐ Outros: _____

25. Quantas horas você estuda por semana? _____

26. Você trabalha? ☐ Não ☐ Sim. Quantas horas por semana? _____

27. O que você costuma fazer aos fins de semana?

ASSINALE MAIS DE UMA ALTERNATIVA, SE NECESSÁRIO

☐ aproveita para ficar em casa e descansar

☐ sai com os amigos

☐ vai à igreja

☐ sai com a família

☐ vai ao cinema

☐ vai ao shopping

☐ vai a alguma balada

☐ pratica esportes

☐ viaja

☐ estuda

☐ trabalha

☐ vai ao cursinho

☐ participa de atividades organizadas

☐ outros _____

APÊNDICE 2

PERFIS DOS JOVENS ENTREVISTADOS

Para não correremos o risco de só mostrarmos os jovens entrevistados de forma fragmentada, pelo entrecortado de suas falas, apresentaremos a seguir um perfil de cada um deles, agrupados em Escola 1 e Escola 2.

Escola 1

ARTUR

Entrevista: 29/9/03

Artur, de bermuda e blusão, parece ter menos do que os 18 anos que tem. É muito tímido, simpático e respondeu a todas as minhas perguntas. De vez em quando olhava para as mãos, outras vezes olhava para mim.

Filho de um casal de engenheiros, Artur quer estudar Engenharia. Vai prestar vestibular para a USP e pensa em tentar também a UFSCAR e a Mauá. Os pais trabalham em uma empresa que o pai herdou do avô, que produz granilite e divisórias para banheiros. O avô paterno veio da Polônia e também era engenheiro, a avó veio da Alemanha, o que lhe permitiu trabalhar como professora de inglês e alemão. Também a avó materna era professora. O avô materno trabalhava em uma empresa e Artur acredita que ele era também engenheiro. Tem ainda dois tios formados nessa carreira.

Conta que os pais gostaram da sua escolha profissional. A mãe mais abertamente, enquanto que o pai se manifestou apenas quando ele apresentou a opção como uma escolha finalizada, *para não influir*. Gosta das disciplinas de exatas — Matemática, Química e Física —, porque tem facilidade, e também de Português e Geografia. Já História e Biologia não lhe interessam.

Acredita que tinha já uma *inclinação* para a Engenharia, devido ao contato que tem com a profissão, por meio dos pais. Para ele os pais não o influíram, mas ensinaram Matemática e o *gosto por essa área*. Para ter certeza de que queria mesmo essa carreira

procurou uma orientação vocacional individual, que avaliou positivamente, pois pôde conhecer ali as outras profissões e assim ter certeza de que queria mesmo Engenharia. Também uma visita que fez à Poli da USP foi importante no seu processo decisório — achou o ambiente interessante, os professores, competentes, e conseguiu imaginar-se estudando lá.

Para Artur o mercado de trabalho para essa profissão não está saturado. Não sabe exatamente que área da Engenharia vai escolher, mas não pretende trabalhar com os pais. Gosta mais da parte da Engenharia ligada à Física, como Engenharia Mecânica ou de Produção. Gostaria de trabalhar em uma indústria, desenvolvendo projetos.

Artur tem uma irmã três anos mais nova. A família é bastante grande, se reúne todos os domingos na casa da avó materna e viaja nas férias para a casa que ela tem na praia. Tem dois primos da mesma idade com quem convive bastante e mantém boa amizade. Viajou com eles para a Europa no ano anterior à entrevista — sua primeira experiência no exterior sem os pais.

Ingressou na Escola 1 na segunda série do Ensino Fundamental e é um aluno que tira notas A, às vezes B. O professor que mais o marcou ao longo dos anos de escolarização foi um professor de Física que teve na primeira série do Ensino Médio, que o fez gostar da matéria, entendendo-a e não vendo-a apenas como *um conjunto de fórmulas*. Ele tinha ainda uma atitude que, se permitia uma certa proximidade, deixava sempre claro que, na sala de aula, ele era o professor e os demais, alunos, exigindo respeito e não recuando frente às decisões que tomava. Por essa atitude, era admirado por Artur.

Sente que será difícil sair da Escola 1, pois gosta muito do ambiente e vê sua vida cotidiana ligada a ela: *eu tenho vontade de ficar aqui pra sempre*. Tem receio da vida nova que terá se ingressar na faculdade, *começar a vida adulta...*

Está freqüentando cursinho, o que fez com que abandonasse suas atividades extra-escolares, como futebol, tênis e contrabaixo. Começou com esta última atividade na primeira série do Ensino Médio, quando há um semestre com menos atividades à tarde. Junto com alguns amigos formou uma banda. Estudou inglês desde a terceira série do Ensino Fundamental. Gosta de ler, embora não tenha tido muito tempo para isso ultimamente. Prefere aqueles livros que *têm uma tese*, defendem uma idéia e que façam refletir. Cita o *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago, como um de seus prediletos.

Considera os conteúdos ensinados pela escola importantes não pela sua aplicação prática, mas por que elas ajudam *a formular uma concepção de vida, uma ideologia*.

Se julga uma pessoa bastante fechada. Mantém, porém, algumas amizades desde criança. A maior parte dos seus amigos é da escola e freqüentam o mesmo clube, onde nadam e jogam futebol, que adora. Juntos vão a barzinhos e saem para comer, nos fins de semana. Às vezes vai a “baladas”, mas prefere locais onde pode conversar. Acha que não tem muita facilidade em fazer amigos e que manterá os que tem por muito tempo. Imagina que daqui a cinco anos estará estagiando em alguma empresa e em dez terá um *emprego estável*, talvez morando sozinho ou com um amigo. Embora não pretenda casar muito cedo, gostaria de ter uma namorada.

Ingressou em Engenharia na USP em 2004, bem como em Economia na FGV e em Mauá. Contato telefônico no início de 2008 revelou que ele estava no 5º ano da Poli-USP em Engenharia de Produção e estagiava num banco na área de “investment banking”.

CARLA

Entrevista: 25/9/2003

Carla é simpática e risonha. Pausadamente conta que suas escolhas sempre estiveram na área de humanas e que até o começo do ano pensava em fazer Jornalismo e tinha Direito como segunda opção. Uma conversa com um profissional do Jornalismo e uma visita à Faculdade de Direito da USP a fez concluir que era esta última a carreira que queria seguir: *queria algo que eu pudesse dar minha opinião*. Considera que as visitas programadas pela USP são interessantes e ajudam a decidir por uma carreira. Foi em algumas, como Arquitetura e Oceanografia, apenas por curiosidade, para conhecer, mas acabou não indo à ECA e à FFLCH, que estavam entre as carreiras possíveis de serem seguidas. Acha que a escola deveria organizar palestras para que os alunos viessem a conhecer melhor as profissões desde o primeiro ano do Ensino Médio. Elas foram organizadas apenas este ano, em junho, quando já está *muito em cima*. Além de assistir a palestras e visitar algumas faculdades na USP, Carla fez também Orientação Vocacional, mas *foi um desastre que não deu em nada, a mulher falou, a psicóloga falou que eu podia fazer... eu serviria pra tudo... Não adiantou em nada*. Achou que a proposta era de conhecer as profissões, mas o enfoque era no autoconhecimento. A parte que se referia às profissões era ler o *Guia do Estudante*, coisa que ela já havia feito. Considera que o autoconhecimento é importante, mas que ela já sabia que queria uma carreira de humanas e que queria trabalhar numa área *mais social*. Precisava era de informações: *precisava saber por onde ir, né, onde é que eu conseguia chegar nesse caminho*. Não encontrou isso na Orientação Vocacional.

Relata que não escolheu levando em conta o mercado de trabalho, que considera muito cheio. Pondera, porém, que saindo de uma boa faculdade, não será difícil *arranjar um emprego e ganhar bem*. Pensa em atuar na área de direitos humanos ou adoção, opção que considerou a partir da experiência que teve junto às crianças de um cortiço, em atividade desenvolvida pela escola.

Vai prestar vestibular para a USP, PUC e está decidindo se prestará também Mackenzie. Está fazendo cursinho para preparar-se para esses vestibulares, pois acredita que não conseguiria estudar sozinha. Diz que é cansativo e que chega em casa *meio morta*, mas que a dinâmica de aulas do cursinho é mais ágil, diferente da escola e que aprende

umas coisas novas também. Relata que os pais gostaram de sua opção. Sua mãe até preferiu Direito, pois achava que ela não se daria muito bem no Jornalismo.

Carla é filha única de pai e mãe arquitetos. O pai trabalha administrando uma empresa e a mãe, com consultoria ambiental. O avô materno é engenheiro e o avô paterno não tem curso superior — trabalhava em uma empresa no ramo elétrico. As duas avós são donas de casa.

Estudou na Escola 1 desde a primeira série do Ensino Fundamental e diz que é boa aluna, embora não seja uma *super aluna* — suas notas são em média 7 ou 8. Adora História e pretende cursar uma segunda faculdade nessa área, bem como fazer um mestrado ou outro tipo de pós-graduação. Gosta muito também de Literatura e Geografia. Gosta de ler, especialmente romances épicos.

Atualmente, como atividade fora da escola, faz jazz e é bandeirante, mas até o começo do ano estudava também piano e violão. Participou de uma banda organizada por um professor da escola de música, na qual tocava teclado num repertório de música popular. No piano, no entanto, toca mais música erudita. Estudou também *muito tempo de inglês* e fazia esportes como vôlei e basquete. No entanto, prefere a dança e esportes mais artísticos, como patinação e nado sincronizado, que gostaria de ter tempo para praticar. Não gosta de estudar línguas estrangeiras, mas acha importante e pretende estudar francês no ano que vem.

Suas melhores amigas são da própria escola, mas tem amigos que são filhos de uma amiga da mãe, bem como amigas do grupo de bandeirantes. Conta que vão juntos ao cinema, a festas de aniversário, mas que não saem muito à noite. Nas férias fizeram piqueniques no Ibirapuera. Gostam também de se reunir para cozinhar — *mais de farra mesmo* e como *uma razão pra gente combinar de todo mundo se encontrar*. Também nas férias, Carla viaja, principalmente com seus pais. No verão costumam ir para a casa que têm na praia, onde ela tem um grupo de amigos. Nas últimas férias, porém, foi com os pais para Paris. Da Europa, já conhecia a Itália.

Imagina que aos trinta anos estará morando sozinha, talvez casada, com um filho e com *alguma carreira*. Carla ingressou, em 2004, em Direito na USP, na PUC e no Mackenzie. Em janeiro de 2008 informou que está no 5º ano de Direito na USP e estagiando em um escritório de advocacia na área de mercado de capitais.

DENISE

Entrevista: 9/9/2003

Denise é extremamente falante, muito simpática, logo colocou-se à vontade para responder as perguntas, estabelecendo um ótimo relacionamento. Tem muita consciência do seu modo de ser e de seus sentimentos.

Seu pai formou-se em Engenharia Civil e Economia e hoje é empresário — tem uma empresa que aluga equipamentos para feiras, exposições e eventos. A mãe é psicóloga, mas não exerce — trabalha como voluntária em uma ONG. O avô paterno é advogado, mas Denise não sabe se a avó paterna, já falecida, estudou ou trabalhava. Já quanto aos avós maternos, informa que a avó não se formou, mas trabalhava com comércio de jóias. Do avô materno, não tem informações.

Conta que no início do processo de escolha de uma carreira estava muito confusa, por isso foi procurar uma orientação vocacional, em um grupo. Considerou a experiência muito positiva, pois permitiu que eliminasse algumas carreiras, *achando outras*. Interessasse por cinema, arte e jornalismo e a leitura um livro que conta a história da publicidade ajudou na escolha. Também o fato de ter viajado para a Inglaterra e visto a publicidade de lá ajudou. Gostaria de trabalhar com cinema e publicidade, para ela, seria uma carreira mais abrangente, que permitiria uma escolha posterior, entre rádio, TV ou cinema. Acha interessante poder estudar o público e se comunicar e considera que a publicidade está presente na vida de todos. É uma profissão que permitiria também o contato com outras culturas e a possibilidade de viajar ou morar fora do Brasil. Acredita que a profissão é estressante, os prazos são curtos e que esse será um problema com o qual terá de lidar, pois não consegue fazer bem as coisas quando está sob pressão. Considera que o mercado de trabalho na área de publicidade *não tem espaço nenhum*, mas o fato de ter estudado na Escola 1 e poder *entrar numa escola como a ESPM* vai abrir-lhe portas. Prestou vestibular no meio do ano na ESPM, foi aprovada como “treineiro” e sente-se mais segura por já ter conseguido ingressar em uma faculdade. Tem, no entanto, dúvidas de que esteja fazendo a escolha correta: *se não der certo, também, eu vou partir pra outra*. Pensa em prestar vestibular também para Jornalismo na Cásper Líbero e na USP.

Acha que é importante fazer uma faculdade e quer cursá-la: quer *ter um futuro*. Se resolvesse não fazer faculdade, o pai *ia cair em cima*.

A família de Denise veio do Rio de Janeiro há seis anos, *para começar do zero*. Antes já haviam morado um curto período em Brasília. A mudança foi difícil, principalmente por ter de afastar-se da família mais ampla. Ingressou em uma escola judaica, que cursou durante três anos. Só então ingressou na Escola 1. Acha a escola exigente e viu suas notas caírem em relação à escola anterior. Acha que as notas caíram também porque fez muitos amigos e que *conversar substitui qualquer exercício*.

Nessa mudança do Rio de Janeiro para São Paulo uma prima teve um papel importante, de incentivo e apoio. Indicou a escola judaica, onde estudava e, mais tarde, a Escola 1. Ao ingressar na ESPM, incentivou Denise a ir conhecê-la. Tem um irmão gêmeo que também estuda na Escola 1. Ele, ao contrário dela, está fazendo cursinho, para Economia ou Direito, não sabe ainda muito bem. Ele fazer cursinho e ela não a deixa um pouco culpada.

Avalia muito positivamente a experiência que teve, de um mês, quando viveu na casa de uma família na Inglaterra, para estudar inglês. Quando tem oportunidade viaja para o Rio para ver a família. Aos fins de semana viaja também com as amigas para Campos do Jordão ou para Atibaia.

Filha de mãe judia e pai católico, Denise diz que não é religiosa, assim como ninguém na sua família. Faz dança folclórica judaica, como uma forma de entrar em contato com a cultura. Está fazendo também um curso de formação de lideranças, de dois anos, na Congregação Israelita Paulista. Tem algumas amigas no Rio e fez também duas ótimas amigas na Escola 1. Não sai muito à noite, gosta de ir ao cinema, ao shopping com as amigas, a parques de diversão e a shows. Quando tem um tempo livre, fica no quarto escutando música ou vendo TV, especialmente filmes. Gostaria muito de juntar a música com o trabalho.

Queria trabalhar para ter seu próprio dinheiro, mas sente-se insegura, tem medo das responsabilidades que surgirão. Tem medo da violência e não anda a pé pela cidade. A mãe sempre a leva de carro aonde tem de ir. No futuro, gostaria de encontrar alguém, se apaixonar e ter filhos. Quer também ter sucesso profissional, embora às vezes se sinta culpada por isso. Às vezes pensa que não quer *fazer faculdade, não quero fazer nada, eu quero trabalhar na ONU e ajudar o mundo*. Em 2004 foi aprovada no vestibular para Comunicação Social na ESPM e em janeiro de 2008 informa que está cursando o último ano do curso. Trabalha em uma agência de publicidade, como trainee.

GABRIEL

Entrevista: 12/9/2003

Gabriel não compareceu à primeira entrevista marcada, porque esqueceu o compromisso (havia sido suspenso naquele dia). No dia seguinte teve a atenção chamada pela coordenadora e veio pedir desculpas e remarcar a entrevista. Chegou um pouco atrasado, mas pediu para avisar.

Cabelos cacheados, rosto de menino, Gabriel claramente não estava muito à vontade. Respondeu todas as perguntas, mas não se alongou. Educado, me olhava de frente, mas só se animou mesmo quando falou que gostava de ir à Disney. No final se dispôs a voltar, se necessário. Era seu aniversário — 18 anos — e ele se atrasou por que havia ido à auto-escola para dar início ao processo de obtenção de carteira de motorista. Por causa disso também, seu celular tocou algumas vezes, com familiares lhe dando parabéns. Contou que vai usar um meio *expresso*, que possibilita que ele não curse a parte teórica, já que está fazendo cursinho e não tem tempo. Vai ganhar um carro quando entrar na faculdade. Por enquanto, a família vai mandar embora o motorista e ele vai ficar com o carro.

O pai de Gabriel formou-se na FGV e é consultor independente na área de negócios — trabalha com planejamento estratégico. A mãe é professora de inglês, formada em Ciências Sociais na USP. Tem uma irmã quatro anos mais nova. Pouco sabe sobre os avós. Do lado paterno conta que eles vieram da Hungria, *meio velhos*, mas não sabe no que trabalhavam, embora sejam vivos ainda. Do lado materno, o avô já é falecido. Sabe que a avó trabalha, mas também não sabe no quê.

Gabriel quer cursar Administração na FGV. Vai prestar vestibular para essa escola e também para os cursos de Administração na USP e na ESPM, onde foi aprovado no meio do ano, como “treineiro”. Diz que, se não ingressar na FGV, tem dúvidas sobre fazer cursinho mais seis meses e prestar novamente ou cursar a ESPM. Gostaria de trabalhar com marketing e sua primeira idéia era cursar Publicidade. No entanto, conversando com amigos do pai que trabalham na área, foi aconselhado a estudar Administração e depois cursar uma pós-graduação ou especialização em marketing. Também fez uma orientação vocacional individual, que utilizava testes, e *deu* Administração. Conta que o pai trabalha também na área de marketing e que tem muitos livros desse assunto, dos quais *já até* leu alguns. Acha que o mercado de trabalho nessa área está *meio cheio de pessoas, mas eu*

acho que eu confio em mim. Os pais não estão opinando assim... sobre sua opção profissional. Acham que ele deve fazer o que gosta, que deve seguir o seu caminho, mas o pai acha legal que ele vá estudar na mesma faculdade que ele. Imagina-se trabalhando na área de marketing de alguma empresa ou em uma agência de publicidade. Em cinco anos espera estar formado e trabalhando, talvez como estagiário, talvez empregado. Aos trinta anos imagina-se empregado e começando a pensar em casar.

Cursou as duas primeiras séries e metade da terceira do Ensino Fundamental em uma escola na Granja Viana, onde mora. Passou então para uma escola privada em São Paulo, onde cursou a metade da terceira e a quarta série. Ingressou na Escola 1 na quinta série. Não se considera bom aluno: *às vezes eu passo, às vezes eu não passo...* (referindo-se a passar de ano sem exames). Gosta de Geografia e História, disciplinas que tem mais facilidade. No entanto, o professor que teve mais importância para ele foi o de Física, da primeira série do Ensino Médio. Além de ensinar bem, *era um pouco mais que professor*, conversava sobre futebol, estabelecendo um bom relacionamento com os alunos. Não gosta de *ficar me matando de estudar*. Diz que não estuda muito em casa, mas, agora que está fazendo cursinho, acaba ficando o dia inteiro sentado, *com o professor na frente*.

Gabriel adora futebol e joga sempre que tem tempo: é o que mais gosta de fazer. Como não tem tempo, joga aos sábados, no clube. Há dois anos ganhou uma bateria e começou a ter aulas, mas teve de parar, pois o pai achava que esta atividade estava interferindo nas notas da escola: *ele falou que eu tava tocando demais e estudando de menos*. Nunca mais voltou a ter aulas, mas, como tem a bateria em casa, toca sozinho todos os dias, coisa que adora fazer. Atualmente não tem tempo para muitas atividades extra-escola, pois frequenta cursinho todas as tardes. Faz apenas musculação em uma academia. Anteriormente estudou inglês, fez tênis e futebol.

Seus amigos são principalmente da escola. Passa a maior parte do fim de semana no clube e à noite vão juntos às “baladas”. Nas férias costuma viajar com a família. Nas últimas, foi esquiar em Bariloche, coisa que adorou fazer. Nas férias anteriores havia ido pela terceira vez à Disney, na Flórida: *se você quiser anotar aí que eu adoro a Disney, pode anotar*.

Ingressou no curso de Administração na ESPM em 2004 e se formou em 2007 e trabalha em um instituto de pesquisa de ambiente de trabalho e consultoria para empresa, informou por telefone no início de 2008.

HÉLIO

Entrevista: 6/9/03

Hélio usa os cabelos cortados curtos e roupa “descolada” (camiseta de manga curta em cima de outra de manga longa, calça cargo de microfibra). Sentou-se na ponta do sofá, respondeu minhas perguntas, mas não se alongou muito. Diversas vezes pareceu meio surpreso com as perguntas, especialmente aquelas relacionadas aos seus sentimentos em relação a algum assunto. Olhava meio de lado, como que desconfiado. Sério, sorriu pouco. Ao dar por terminada a entrevista e ter desligado o gravador, me fez perguntas sobre a pesquisa, sobre as diferenças que esperava encontrar entre os alunos da Escola 1 e os da escola pública. Conversamos ainda uns dez minutos sobre isso.

É filho único de uma médica pediatra e um engenheiro, que também cursou Administração e trabalha como analista de sistemas. Os avós de ambos os lados são japoneses. Não sabe qual a atividade profissional dos avós paternos, mas informa que o avô materno tinha uma loja de produtos alimentícios e a avó materna era dona de casa.

Hélio vai prestar vestibular para Medicina na UNIFESP e Engenharia na USP, ITA e UNICAMP e explica que sempre esteve em dúvida: gosta muito de Biologia, mas vai muito bem nas disciplinas de exatas, tirando sempre a nota máxima. Pondera, no entanto, que Medicina é uma carreira que *you need to like the profession to be able to study for ten years, not just six years... six years is residence, then you spend a lot of time studying for then you... start from zero, like... like a planter, something, is difficult, like climbing. Engineering is also quite difficult, but the time is much shorter and you can, if you, after graduation in other things, the job market is a little bigger. So for this I ended up choosing Engineering, yes, I want to do [vestibular] in three faculties, but I still haven't ruled out the possibility of Medicine, I will try in Paulista. When you think about working, you can't see yourself as a doctor, but you imagine yourself as an engineer. Sometimes you try to group the two professions, thinking about working with research, developing robots for surgery, or even systems to work with Genetic Engineering. I would like to *invent something that you know will be used everywhere*, seja um aparelho ou uma construção *useful for everyone*. Faria também atividades burocráticas, desde que não fosse *uma coisa muito bitoladona, fazer todo dia a mesma coisa*. Acredita ser coincidência estar escolhendo entre a profissão da mãe e a do*

pai. Acha que eles não o influenciaram, mas as *informações que eles deram me ajudou a definir*.

Embora a mãe ache que ele deva fazer Medicina, os pais apóiam sua escolha, qualquer que ela seja.

Ingressou na Escola 1 na 5ª série, vindo de uma escola privada e sempre foi bom aluno. Estudou inglês e um pouco de japonês e fez cursos de Português e Matemática pelo método Kumon⁷⁹ quando estava nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental. Quando era menor fez natação e tênis. Faz também parte de um grupo de escoteiros, desde os sete anos.

Embora vá muito bem na escola e sempre tenha feito cursos extracurriculares, quando perguntado sobre uma coisa que “odeia fazer”, dá risada e responde: *estudar, ir para a escola*. Considera uma obrigação: *Tem uma obrigação, né, então essa obrigação... assim, você tem que levar na boa, também não vou falar que eu adoro estudar, né...*

Conta que tem diversos grupos de amigos: os da escola, do clube e do escotismo. No entanto, sai mais com os amigos de fora da escola. Vão juntos ao cinema, a uma *baladinha* ou jogam bola no clube. Nas últimas férias foi para Buenos Aires com os pais, para a Califórnia com tios e primos e para Fortaleza com amigos. Nas férias de julho do ano anterior havia feito um intercâmbio para o Canadá, com colegas de escola. Algumas das excursões que fez com o grupo de escoteiros também foram para fora do país — em janeiro foi para a Tailândia com esse grupo.

Dentro de cinco anos gostaria de estar terminando a faculdade, fazendo um estágio e tornando-se mais independente dos pais. No entanto, só se vê morando sozinho dentro de dez anos, quando gostaria de estar começando a carreira e namorando de modo mais sério.

Em 2004 ingressou no curso de Engenharia da USP. Segundo informação dada pela mãe, por telefone no início de 2008, Hélio recebeu uma bolsa de estudos e está na França. Volta, no entanto, para completar o curso no Brasil.

⁷⁹ Kumon é um método de estudo individualizado que permite às crianças avançar nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês ou Japonês no seu próprio ritmo, ultrapassando a sua série escolar e buscando desenvolver o autodidatismo e a autodisciplina.

IRINA

Entrevista: 4/9/2003

Muito à vontade, Irina sentou-se confortavelmente na poltrona, encostando-se atrás e cruzando as pernas. Trazia os cabelos castanhos claros presos atrás da cabeça, de forma meio desordenada. Bastante articulada, voz agradável, responde às minhas perguntas com muita objetividade, de forma muito clara. Me olha sempre nos olhos para responder, virando um pouco os ombros para o outro lado, de forma a me olhar um pouco por sobre o ombro direito. Sorri, é muito simpática. Vestia uma calça comprida preta e uma blusa solta listada em tons de vinho. Tinha uma mochila e uma pilha de cadernos, sendo que o de cima trazia inscrito na capa o nome da escola onde cursou o Ensino Fundamental.

Irina relata que está no terceiro semestre do curso profissionalizante de teatro na Escola Célia Helena, que dura três anos. Ingressou nesse curso por sugestão da mulher do pai, que trabalha nessa área, em um momento em que estava muito insatisfeita com sua vida. Apesar de gostar muito do curso, não tem certeza da carreira que quer fazer: *eu não quero decidir agora, que eu não tenho certeza, talvez fazer uma outra coisa, mas o que eu gosto agora, o que eu estou gostando é isso*. No momento pensa em trabalhar em teatro, seja como atriz, seja nos bastidores. Pretende prestar vestibular na USP, mas não sabe se para Artes Cênicas ou Audiovisual. Iria prestar vestibular ainda para Artes Cênicas na UNICAMP e Educação Artística na UNESP. Nas suas decisões considera que Audiovisual é uma carreira mais segura. Embora *seja arte*, permite campos de trabalho mais diversificados. Já o Teatro depende inteiramente de um talento individual: *Artes Cênicas você está apostando completamente em você (...) é muito fácil de dar errado*.

Filha única de pais separados, Irina conta que seus pais sempre estiveram ligados à arte e que *sempre trouxeram isso bem forte pra mim*, permitindo que ela desenvolvesse uma habilidade visual, que considera importante. O pai formou-se em Rádio e TV na USP e trabalha como diretor de Publicidade de uma empresa, além de desenvolver trabalhos de poesia visual e vídeo-arte. A mãe estudou Artes Plásticas na FAAP e é diretora gráfica de Design de uma revista cultural. Seu avô paterno trabalhou com frigorífico e mais tarde com venda e locação de imóveis. A avó paterna era professora primária. O avô materno era engenheiro químico e a avó, dona-de-casa.

Relata que os pais não têm ainda muita opinião sobre a sua escolha, pois ela ainda

não é definitiva: *acho que meu pai não acha que eu vou fazer ainda Teatro, acho que ele não acredita muito nisso... Eu acho que ele acha que eu vou fazer Audiovisual, não sei.* Acredita que os pais estejam *tranquilos* em relação às suas escolhas, que eles acham que ela vai *encontrar um caminho*.

Estudou na mesma escola privada desde o jardim-de-infância até a 1ª série do Ensino Médio. Mudou para a Escola 1, pois estava *achando tudo chato*, um tempo de *só negar, negar, negar*. Seus amigos haviam mudado de escola e ela já não gostava mais daquele colégio. A mudança, porém não trouxe muito alívio a essa situação. No início não gostava das pessoas e também não *queria toda essa informação que eles estavam me dando*. Analisa que veio com uma postura não muito *adequada*, não muito *aberta* à nova situação. Coursou o primeiro semestre da 2ª série do Ensino Médio na Escola 1 e foi para um intercâmbio em Cambridge, na Inglaterra, onde ficou 4 meses na casa de uma família. Voltou com *outra postura* e agora gosta da escola. Acha que *tem muita coisa no ensino que daria pra mudar*, de modo a que se fizesse mais pesquisa, que o ensino fosse mais ativo, permitindo que se traçassem relações entre as disciplinas, para que o conhecimento transmitido fizesse mais sentido. No entanto, o vestibular faz com que se estude para tentar memorizar um excesso de informações. Diz que na escola anterior era *excelente* aluna e na Escola 1 é *boa* aluna, sendo que suas disciplinas favoritas são História, Português e Biologia. Como o curso de teatro toma muito tempo, Irina não está fazendo cursinho. Quando mais nova fez, como atividade extracurricular, esportes coletivos, piano e inglês.

Suas amigas são originárias de vários espaços sociais: são filhos de amigos dos pais, colegas da escola anterior, da Escola 1 e do curso de Teatro. Em função do curso de Teatro, atualmente tem freqüentado muito esses espetáculos. Gosta também de ir com os amigos ao cinema e a bares — *tipo boteco mesmo*. Seu gênero musical predileto é a música popular brasileira *clássica*: Chico Buarque, Caetano Veloso, Gal Costa, Maria Bethania.

Perguntada como se imagina daqui a cinco anos, responde brincando: *uma atriz frustrada*. Em dez anos, tem medo de *estar tentando achar trabalho*, mas se vê também estudando, *tentando se engajar em algum grupo de teatro* ou ainda *fazendo algum tipo de trabalho com cinema*.

Ingressou em Artes Cênicas na USP em 2004 e em Cinema na FAAP. Não foi possível contato com ela no início de 2008, mas ela atua em diversos curtas-metragens como atriz.

INÊS

Entrevista: 10/9/2003

No início estava um pouco séria, ereta na poltrona, olhando para o outro lado para responder. Logo, porém, se soltou, falou muito, sempre sorrindo, olhando de frente pra mim. Conforme a conversa foi evoluindo, foi escorregando na poltrona, quase deitando, voltando a sentar, mostrando-se à vontade. Usa muita gíria e fala de maneira informal, entusiasmando-se com o que relata. Vestia uma calça jeans e uma blusa com estampa de flores, bem na moda. É bastante consciente do seu modo de ser e muito simpática.

Tanto o pai como a mãe de Inês são formados em Administração pela FGV. O pai trabalha como diretor na empresa fundada pelo avô dele e a mãe é chefe do quadro técnico de um grande banco internacional. Os pais são separados e ela mora com a mãe e a irmã, um ano mais velha, que estuda Administração na FGV. O avô paterno, de origem judaica, veio da Polônia ainda criança, fugindo da Guerra e sempre trabalhou na empresa do pai. A avó paterna, filha de pai judeu e mãe protestante, se casou moça e nunca trabalhou. A família da mãe é católica, de origem espanhola e portuguesa. O avô materno é médico, mas Inês não sabe sua especialidade. Sabe apenas que ele é *da USP*. Sua avó é formada em Letras, mas nunca trabalhou. A família segue os rituais católicos. Admira a mãe por ela ser independente e bem sucedida, mas não quer ter uma vida estressada como a dela.

Inês não estava fazendo cursinho, mas achava que no ano seguinte teria de cursá-lo, pois não iria ingressar nas carreiras que estava prestando: Relações Internacionais na PUC e na USP e Economia na FGV e na UNICAMP. Conta que chegar a essas carreiras foi difícil, pois na verdade não queria fazer nada e sofreu bastante com a pressão que sentiu desde o início do Ensino Médio em função do vestibular. Acha que não tem nenhum talento especial que a diferencie dos outros. Para chegar a uma carreira resolveu analisar os currículos dos diversos cursos e decidiu em função do conjunto que achou mais interessante. Não pensou no que iria fazer depois, mas durante o curso. Conta que o pai apóia suas escolhas, mas a mãe acha que Relações Internacionais é uma carreira com a qual não conseguirá trabalho: vai *comer vento*.

Inês ingressou na Escola 1 no Ensino Médio, vinda de uma outra escola privada, menor. Achou a transição difícil, no que tange ao lado pedagógico. Diz que não gosta de estudar os conteúdos escolares e que na outra escola não precisava fazê-lo, mas que na

Escola 1 a exigência é maior. Considera positiva a preocupação da escola no que se refere à preocupação em *formar a pessoa*, mas acha que os professores são distantes, que as aulas são *chatas* e que o foco no vestibular é excessivo. Nesse contexto, faz o mínimo possível para passar de ano, ficando de recuperação algumas vezes e tendo de recorrer eventualmente a aulas particulares. Fez inúmeras atividades extra-escolares — inglês, balé, street dance, esgrima, equitação, caratê — diz que tem *uma dificuldade em me apegar numa coisa*. Adora música, de qualquer tipo, mas como estudou piano por um bom tempo, gosta muito de música clássica. Entre suas atividades prediletas estão os trabalhos manuais e a ioga. Conta que tem de fazer atividades físicas, porque tem asma e ela *piora tremendamente*, se não o fizer. Adora praticar snowboard, o único esporte que consegue ficar *fazendo oito horas por dia: essa é a opção que eu queria fazer na minha vida*. A mãe acha que nesse caso, ela *vai comer neve, então*.

Gosta muito de viajar. Conta que a família sempre viajou muito e que viajou sem os pais pela primeira vez aos onze anos, quando foi, com a irmã, para um “summer camp” na Califórnia. Na primeira série do Ensino Médio foi, durante as férias de julho, para os Estados Unidos, dessa vez sem ninguém da família. Na segunda série fez um intercâmbio para a Nova Zelândia, ficando em uma casa de família. Mais tarde fez outro intercâmbio, dessa vez de seis meses, para uma pequena cidade na Inglaterra. Adorou a experiência, principalmente porque a mãe tinha uma amiga que morava em Londres e ela podia ir para lá aos fins de semana. Considera-se muito *desgarrada* da família.

Relata que gosta de ler e estudar história e filosofia e pretende fazer uma pós-graduação no exterior. À parte isso, não consegue imaginar como será sua vida no futuro. Quer, porém, continuar viajando e, por sentir que faz parte de uma *elite micro que manda no país*, acha que tem *responsabilidade de fazer alguma coisa para melhorar* e gostaria de trabalhar com alguma coisa que fizesse pelo menos uma *mini-diferença no mundo*.

Tem muitos amigos na Escola 1 e mantém amizades da escola anterior, sendo que localiza entre esses seus melhores amigos. Dependendo do grupo com quem sai, vai ao cinema, a barzinhos, jantar fora ou danceterias. Muitas vezes organiza fins de semana com os dois grupos de amigos no sítio do pai no interior de São Paulo.

Ingressou no curso de Relações Internacionais na PUC e em Economia na UNICAMP em 2004. Em janeiro de 2008 informa que está formada em Relações Internacionais e que em 2007 ingressou em cinema na FAAP, mas quando começou a trabalhar.

KENZO

Entrevista: 17/9/2003

Cabelos pintados de loiro nas pontas, bermuda e casaco, Kenzo chegou exatamente na hora marcada. No início estava bem sério, mas depois foi se soltando, rindo. Kenzo é muito determinado, tranquilo e fala de forma muito articulada. Diz que sabe o que quer desde sempre e que só vai prestar vestibular para a FGV. No final da entrevista, depois de desligado o gravador, continuou conversando, perguntou das demais entrevistas. Disse que não entende *essas pessoas que não sabem o que vão fazer ou que escolhem coisas muito diferentes entre si*. Kenzo disse então que não entende quem escolhe uma carreira pensando que pode mudar. Que a escolha tem de ser feita e, depois disso, é preciso seguir em frente.

Kenzo é filho único. Seu pai veio pequeno do Japão, estudou Engenharia na USP e fez pós-graduação em Administração na FGV. Também fez mestrado em Administração na USP, mas não terminou. Hoje é proprietário de uma empresa de importação. A mãe é decoradora. Não fez curso superior, apenas cursos livres. Os avós paternos são imigrantes japoneses e vieram para o Brasil na década de 50. O avô era vendedor e a avó *costurava para fora*. O avô do lado materno faleceu quando Kenzo era pequeno e ele não sabe muito a seu respeito. Sabe que ele era marceneiro e acha que veio do Japão também. A avó materna é filha de japoneses, mas nascida no Brasil. Também ela fazia *alguma coisa com costura*. Kenzo não sabe o grau de instrução deles.

A decisão de prestar vestibular apenas para a FGV vem de um conselho do pai, que estudou ali e na USP: *o tipo de gente que você está acostumado a ver todo dia e as coisas que você faz lá, ele falou que a USP ia ser... é bom, mas é muito jogado, e ele acha que principalmente também pra contatos e o pessoal que você vai conhecer o ambiente mais legal é da GV*. Considera que o pai foi importante na sua escolha, pois ele faz o que Kenzo gostaria de fazer. Relata que desde que se conhece *como gente* quer estudar Administração. Não pretende, porém, trabalhar com o pai. Gostaria de ter sua própria empresa: *nada muito grande, sabe, ter alguma idéia meio diferente que dê certo e cresça rápido*. Acredita que há mercado de trabalho para o administrador: *acho que se você é bom, qualquer profissão que você faça tem mercado*. Terminando a faculdade julga que será bom o suficiente. Conhece o dia-a-dia do trabalho, pois de vez em quando vai trabalhar com o pai, especialmente durante as férias.

Ao terminar a faculdade gostaria de trabalhar por algum tempo em uma empresa grande, para ganhar experiência, e então abrir sua própria empresa. Não se vê trabalhando como executivo, pois acha muito estressante. Imagina que trabalhará mais intensamente por alguns anos para depois ter menos rotina e horários fixos. Diz que gostaria de poder ter uma rotina que lhe permitisse tempo livre para não ficar *muito estressado*. Queria poder ter dinheiro suficiente para não ter de se preocupar com ele, não precisaria ser muito. Pretende sair da casa dos pais assim que puder se manter sozinho.

Estudou na Escola 1 desde a primeira série do Ensino Fundamental e adora a escola: *é tudo de bom*. Gosta principalmente de História e Geografia. Acha que os professores dessas disciplinas são também aqueles que *influenciam mais pelo jeito de pensar*, saem da matéria e trazem suas próprias visões, o que considera *legal*. Gosta também de Matemática, dependendo do conteúdo. Para Kenzo, no entanto, todas as matérias são importantes, como conhecimento geral, pois dão *uma exercitada na cabeça*. Diz que gosta de ler, mas deixa sempre os livros pela metade, quando pega *o sentido da história*, larga.

Tem aulas de caratê, capoeira, violão e escrita japonesa, atividades que faz há muito tempo. Diminuiu, no entanto, a frequência no último semestre em função do vestibular, para o qual está estudando sozinho. Dividiu a matéria que tem de estudar pelo tempo que tem até o vestibular e fez uma programação que está seguindo. Anteriormente havia estudado inglês e japonês e praticado tênis. Acha que não é *um mau aluno*: suas médias são B ou C.

Seus amigos são da escola. Gosta de viajar com eles aos fins de semana e quando isso não é possível acaba não saindo muito, especialmente nesses últimos seis meses.

Nas férias viaja com os amigos para Campos do Jordão ou para a praia ou com os pais, cada ano para um lugar. Ganhou num concurso de escrita japonesa uma viagem para o Japão para receber o prêmio. Ficou um mês lá, na casa da tia. Acha que o país é *legalzinho*, principalmente porque não tem violência, mas achou tudo muito caro, que as pessoas trabalham demais e que gastam muito porque têm muita coisa de que não precisam. Não gostou também do jeito das pessoas, que andam sempre em grupo, quando não em uniformes, usando roupas que deixam todo mundo igual. *Morar lá não dá certo. É um lugar horrível pra viver*.

Ingressou em Administração na FGV em 2004 e se formou em 2007. No início de 2008 estava fazendo uma viagem pela América Latina.

PRISCILA

Entrevista: 15/9/2003

Alta, morena de cabelos longos e ligeiramente cacheados, olhos bem pretos, Priscila é uma garota de 17 anos muito bonita. É simpática e falante. Respondeu às perguntas de modo bastante aberto. No final agradeceu e disse que havia gostado muito da entrevista.

O pai de Priscila é imigrante sírio, tendo chegado ao Brasil aos 30 anos. É originário de uma família que comercializa jóias, sendo este também o seu trabalho aqui. Ela não sabe até que idade seu pai estudou. A mãe, neta de sírios, estudou Publicidade, mas parou de trabalhar quando casou, pois para o pai *mulher não pode trabalhar*. Priscila tem uma irmã mais nova, de 16 anos. Dos avós paternos, Priscila sabe pouco, além de que a família toda trabalhava com jóias. Do lado materno, a avó não estudou *porque o pai dela não deixou* e o avô faleceu cedo. A avó hoje administra, junto com seus irmãos, o patrimônio deixado pelo pai.

A escolha de uma carreira para Priscila foi um processo de muitas dúvidas. Para ajudar a se decidir, foi buscar ajuda profissional. No início do ano fez uma bateria de testes vocacionais que lhe indicaram Arquitetura, mas ela sentiu que a indicação pouco tinha a ver com o que gostava de fazer e com as habilidades que tem. Foi então buscar uma orientação vocacional baseada em entrevistas individuais. Sente que gosta de muitas coisas, mas nenhuma em especial. Pesa coisas positivas e negativas nas profissões, e conta que restringiu sua dúvida a Publicidade e Administração, mas por indicação da orientadora escolheu Administração, por avaliar que o mercado de trabalho para Administração é mais amplo. Considera que deveria levar em conta na escolha da carreira a seguir o tipo de vida ao qual associa cada uma. Acha que Publicidade é uma profissão menos estressante, enquanto Administração é *mais certinha*. Diz que lhe falta informação suficiente sobre o modo de vida dos profissionais de cada área, mas sente que tem a possibilidade de aumentar seu nível de informações, pois conhece gente que trabalha nas áreas que escolheu. Não foi procurá-los, porém. Iria prestar vestibular para Administração na USP, na FGV e no IBMEC. Prestaria também Publicidade na ESPM.

Priscila fez o Ensino Fundamental em uma escola privada e ingressou na Escola 1 na 1ª série do Ensino Médio. Conta que, apesar de gostar da primeira escola, estava cansada das pessoas de lá. Queria mudar de qualquer maneira e prestou exame em três outras escolas. Entrou em todas, mas sua opção foi pela Escola 1. Acha que a mudança lhe foi benéfica, apesar de sofrida, pois era muito introvertida. Mantém algumas amizades na antiga escola, mas

atualmente seus amigos são da Escola 1.

Não está fazendo cursinho e continua estudando inglês e fazendo esportes. Gosta de jogar tênis, nadar, correr e de dança do ventre. Considera que estudar não está entre as coisas que faria se tivesse tempo livre, mas se tiver de estudar, racionaliza que vai aprender e cumprir com a obrigação. Estudar Física e Química, no entanto, cai na categoria das coisas que “odeia fazer”. Para se preparar para o vestibular, está estudando nos horários livres: *dou uma olhada no que acontece no vestibular.... às vezes, né?* Segundo sua própria avaliação, é boa aluna, obtendo conceitos A e B e, de vez em quando um C.

Pensa eventualmente em fazer algum tipo de intercâmbio no exterior, mas não quer perder contato com os amigos que tem agora. A perspectiva de terminar o Ensino Médio e passar para uma nova fase a assusta e entristece um pouco. Por um lado acha bom, por outro tem medo.

Priscila vê o mercado de trabalho como muito concorrido, mas considera que o fato de ter estudado em boas escolas e provavelmente cursar uma boa faculdade, vai lhe dar uma vantagem competitiva. Espera, daqui a cinco anos, ter um emprego e independência financeira, embora não pense em morar fora de casa antes de casar.

A família tem casa em Campos do Jordão e a avó tem casa em Ubatuba, locais para onde viaja com frequência. Nas férias de julho do ano anterior foram a Paris e depois à Síria.

Priscila nunca andou de ônibus ou metrô. A família tem um motorista que a leva para onde quer ir, ou então recorre à mãe. Vê-se como bastante dependente e protegida pelos pais e considera o pai ciumento e controlador. Com a mãe, tem uma forte relação. Viajou sem os pais, com amigos, pela primeira vez nas férias de julho anteriores à entrevista.

No futuro, não é o trabalho que aparece como centro de sua vida, mas a família. Quer estar casada, ter filhos, e, se possível, trabalhar meio período, ou não trabalhar, para ficar com eles. Apesar de se decidir por uma carreira que facilmente a colocaria no negócio do pai, diz que não gostaria de trabalhar com ele, embora a idéia não seja totalmente afastada.

Para fazer frente às dúvidas e diminuir as angústias relacionadas a elas, considera que as coisas na vida não são irreversíveis. Se começar a cursar Administração e não gostar, a mãe a apoiará para que mude de faculdade. Priscila ingressou no curso de Publicidade e Propaganda na ESPM em 2004. Não foi possível contatar Priscila no início de 2008, mas segundo busca na internet ela estava no 8º semestre na ESPM no final de 2007.

ROBERTO

Entrevista: 18/9/2003

Cabelos cacheados, olhos bem pretos, camiseta larga, Roberto chegou correndo e ofegante. Pediu desculpas pelo atraso explicando que a professora que coordena o trabalho de ensinar os jogos de RPG para o pessoal do Ensino Fundamental (6ª série) o havia chamado para uma reunião. Contou que é voluntário nesta atividade, mas que é difícil ensinar, pois nem sempre o pessoal leva o jogo e suas regras a sério. Respondeu às perguntas sempre retorcendo as mãos, mexendo em uma carga de caneta que segurava. Mais ao final da entrevista soltou-se e, depois que desliguei o gravador, lembrou que faz um trabalho voluntário com funcionários da escola (faxineiros, jardineiros, porteiros etc.), ensinando princípios de informática. Diz que gosta muito de fazer este trabalho, pois as pessoas são muito interessadas e os resultados são gratificantes. Usa muito as expressões *tipo* e *sei lá*.

Roberto quer estudar Mecatrônica. Diz que sempre se interessou por *juntar coisas e tal e fazer funcionar*. Não tem ninguém muito próximo que trabalhe nessa área, mas foi se informar sobre qual carreira lidava com a construção de robôs e chegou à Mecatrônica. Conversou com um amigo do pai, que é pesquisador na UNICAMP nessa área e acha que gostaria de fazer o que ele faz. Acredita que haja mercado nesse campo, especialmente na área industrial, embora não seja aí que gostaria de trabalhar. Conta que os pais sempre deixaram *bem aberto* a sua escolha profissional: *nunca falaram, você faz isso ou faz aquilo, sempre deixaram, você decide e a gente apóia o que você decidir*. Acham que ele deve fazer aquilo que gosta.

O pai e a mãe de Roberto são formados em História. Ele trabalha atualmente como consultor para implantação de softwares empresariais e ela como administradora escolar. O avô do lado paterno é farmacêutico aposentado. Do lado materno, o avô é médico e a avó professora, ambos aposentados. Não sabe a profissão da avó paterna.

Tem uma irmã cinco anos mais nova, que estuda em outra escola. Também Roberto estudou lá até a 1ª série do Ensino Médio, só vindo para a Escola 1 para cursar a 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Diz que gostou da Escola 1: *eu preferi aqui, era outro nível, gostei mais do esquema daqui*. Para ele, foi bom *variar*, já que estava há muito tempo na outra escola. Gosta das disciplinas de exatas, especialmente Física e Química. Considera-se um aluno médio, que era *meio vagal*, mas agora é bom aluno. Não está fazendo cursinho, mas organizou um grupo,

com mais três colegas, para estudarem juntos. Não deu muito certo, pois sempre um não estava com vontade de estudar e atrapalhava o grupo. Resolveram então estudar sozinhos e encontrar-se de tempos em tempos para tirar dúvidas. Está estudando entre duas horas e duas horas e meia por dia, apesar de não gostar muito de estudar. Acha que se fizer o sacrifício agora e ingressar na faculdade direto do Ensino Médio não terá de fazer cursinho no ano que vem, evitando ter de estudar as matérias de que não gosta: *estudar é cansativo, você começa a estudar, sei lá, dá vontade de fazer outras coisas*. Pondera que quando entrar na faculdade poderá estudar disciplinas de que gosta mais. Pretendia prestar o vestibular da USP e da UNICAMP.

Fora do currículo escolar Roberto estudou inglês, fez natação, circo, futebol e teatro (por seis anos). Teve também aulas de violão, que *não levava jeito*, e gaita, que continua tocando. No segundo semestre da 3ª série do Ensino Médio parou as atividades extracurriculares — só anda de bicicleta e estuda. Participa de um grupo que anda de bicicleta às terças e quintas-feiras à noite e de vez em quando faz passeios maiores com um grupo de amigos.

Seus amigos são da escola atual, do teatro e da escola anterior, que acabaram se conhecendo e agora saem juntos. Gosta de ir a barzinhos e ao cinema. Teve uma namorada por dois anos e por isso saía mais com ela, mas, agora que desmancharam o namoro, tem saído mais com os amigos.

Gosta de ler livros de suspense e aqueles com histórias do tipo *Senhor dos Anéis*. Conta que às vezes um livro é *meio chato*, mas a interpretação dada na aula acaba por torná-lo mais interessante.

Nas férias e fins de semana gosta de viajar, com os pais ou com os amigos. A família tem casa em Parati, onde nada, mergulha e anda de barco.

Imagina-se daqui a cinco anos terminando a faculdade, trabalhando, *estar meio encaminhado*, e morando sozinho, o mais brevemente possível, embora se dê bem com os pais. Daqui a dez anos imagina-se casado, talvez com um filho, gostando do trabalho que faz: *quando eu sair de casa, eu saio legal, tô indo lá fazer o que eu quero*.

Não entrou na faculdade em 2004. Em 2005 ingressou no curso de Engenharia de Controle e Automação da Universidade Federal de Itajubá. No início de 2008, por meio de troca de mensagens no Orkut, informa que cursa Engenharia Mecatrônica na Poli desde 2006 e trabalha com pesquisas internas dentro da própria faculdade.

SOFIA

Entrevista: 23/9/2003

Sofia vestia saia preta abaixo do joelho, camiseta regata, colares compridos e cabelo preso para trás num meio-rabo mantido com uma fivela — um visual que poderia ser descrito como “hippie”. Aparenta mais do que os 17 anos que tem. Fala devagar, de forma arrastada e monótona, usa muito *não sei, sei lá*, antes de começar a responder. É séria, poucas vezes ri.

Quer estudar Arquitetura, de preferência na FAU-USP, que conta idealizar *pra caramba*. Mas ressalta que chegou a essa carreira *pressionada* pelo tempo, pelo final do Ensino Médio: *não é uma coisa assim, ah, eu encontrei minha razão de viver, entendeu?* Considerou as coisas que mais *tinham a ver* com ela, as coisas que gosta e escolheu algumas carreiras possíveis. Conhece a faculdade e pessoas que estudaram lá: tem um tio que fez o curso e, embora nunca tenha exercido a profissão de arquiteto (trabalha com publicidade), conta dos tempos de faculdade. A mãe gostaria que ela prestasse o vestibular para o curso de Arquitetura na Faculdade de Belas Artes, mas ela dizia não querer, pois não tinha boas referências sobre essa faculdade. Iria prestar também vestibular para Educação Artística na UNESP e talvez Letras na UNICAMP. Descobriu o curso de Educação Artística na revista da UNESP que leu no cursinho e argumenta que sente falta na vida de ter uma *educação em artes boa* e que seria *uma pessoa mais desenvolvida* se a tivesse. Gosta de ler sobre arte e de tocar violão, embora não o tenha feito nos últimos tempos, e acredita que há uma *falha muito grande* das escolas nessa área, que o conhecimento artístico deveria ser tão valorizado quanto o científico. Diz que seus pais gostaram de suas escolhas.

O pai e a mãe de Sofia são médicos psiquiatras. Ele formou-se numa faculdade particular da qual hoje é diretor da área médica, depois de ter feito doutorado na USP e trabalhar no Hospital das Clínicas dessa universidade. Ela formou-se na USP, também trabalha no Hospital das Clínicas, bem como em clínica particular. Sofia tem um irmão mais velho, que cursa Direito na PUC. Os avós do lado materno eram professores do Ensino Fundamental. O avô do lado paterno era jornalista e a avó, dona de casa. Os pais de Sofia são separados: o pai casou de novo, com uma publicitária que já tinha dois filhos (dez e doze anos), a mãe não. Passa dois dias por semana na casa do pai e o restante com a mãe.

Sofia gostaria de morar fora do Brasil por algum tempo, de preferência na França — porque gosta de falar francês — ou na Espanha, embora ainda não conheça esse país. Quer

estudar, trabalhar e ser independente dos pais. Não seria a sua primeira experiência de morar fora do país: quando estava na pré-escola a família viveu por um tempo nos Estados Unidos, num período em que seus pais tinham uma bolsa de estudos. Cursou o Ensino Fundamental numa escola privada e ingressou na Escola 1 no primeiro ano do Ensino Médio.

Gosta de Física, Literatura e *alguns períodos* da História, mas apesar de considerar que nem tudo o que aprende na escola é útil e muda sua *visão de mundo*, a maior parte vale a pena ser aprendido. Acha que o cursinho é muito cansativo, já que fica lá das 15:00hs às 20:00hs., no entanto comenta que está *gostando de reaprender outras coisas*. Gosta também de música brasileira, chegando a se considerar *preconceituosa* com a música estrangeira.

Seus amigos são da escola atual e da escola de onde veio. Gostam de *estar junto*, vão à casa uns dos outros, ao cinema e, de vez em quando, a festas. Nos fins de semana, quando não tem simulado para o vestibular, aproveita também para rever as amigas da escola anterior, sair com a mãe e ir a eventos e exposições.

Quando mais nova estudou inglês e francês, teve aulas de violão e balé clássico. Conta que, na maior parte das vezes, se desloca pela cidade de ônibus, pois a mãe se esquece de ir buscá-la — *ela tipo deletou isso da cabeça dela*. Com o pai pode contar para levá-la aos lugares onde precisa ir, quando ele está disponível.

Nas férias viaja. Gosta de ir à praia, acampar ou para a casa de algum amigo. Nas últimas férias foi para o Chile esquiar com o pai.

No futuro, gostaria de morar no Rio de Janeiro, *ter filhos lá* e trabalhar como urbanista ou como professora de história da arte. Imagina a casa que quer ter, escolhendo inclusive o bairro. A ligação com a cidade se estabeleceu a partir de um ex-namorado da mãe que morava nessa cidade. Iam muito para lá e quando os dois deixaram de namorar, Sofia manteve o relacionamento com ele, continuando a visitar a cidade. Diz que não se vê trabalhando em um escritório de Arquitetura, com decoração de interiores ou reforma de apartamentos. Quer seguir carreira acadêmica, embora considere que no Brasil ela não é valorizada e não há muito espaço para ela: *é horrível, mas é muito apaixonante*.

Sofia passou no vestibular para o curso de Arquitetura no Centro Universitário Belas Artes em 2004. Não foi possível estabelecer contato com ela e posteriormente.

TADEU

Entrevista: 26/9/03

Tadeu é muito sério, raramente sorri. Não olha muito para mim e fala devagar, respondendo as perguntas de forma bastante pensada. É muito articulado. Quer estudar Economia e vai prestar vestibular na USP, no IBMEC e na FGV, sendo que nesta última prestará Economia e Administração. Seu pai é arquiteto, mas nunca exerceu a profissão. Trabalha como gestor de fundos de investimento. A mãe também estudou Arquitetura e nunca exerceu, trabalha como voluntária em instituições filantrópicas. O avô paterno é engenheiro aposentado, tendo trabalhado inicialmente com máquinas e depois na parte administrativa de uma empresa. Hoje constrói e aluga casas. A avó paterna estudou Psicologia na USP, já aos 40 anos, mas nunca exerceu — é escultora. O avô materno era espanhol e formou-se em Química na Espanha. Emigrou para o Brasil durante a Segunda Guerra e tornou-se professor na USP. A avó materna não tem ensino superior, sempre foi dona-de-casa. Tadeu tem uma irmã mais velha, de 21 anos, que está cursando Rádio e TV na FAAP, e um irmão mais novo, de seis anos.

Conta que os pais deram liberdade para que escolhesse a carreira que quisesse e que apóiam sua escolha por Economia. Acha que essa carreira permite que trabalhe em diversas áreas, tais como jornalismo, gestão de recursos e administração de empresas. No entanto, imagina que gostaria de trabalhar como analista na BOVESPA. O pai lhe deu um pequeno fundo para gerir, para experimentar a atividade. Diz que está achando a experiência interessante, mas que talvez na faculdade possa ter contato com outras atividades e decidir-se melhor.

Inicialmente pensou em estudar Administração — desde os dez anos pensa em seguir carreira nesse campo —, mas no ano passado começou a considerar que essa é uma carreira muito procurada e que Economia poderia ser uma alternativa melhor, embora considere que Administração ofereça uma formação mais ampla. As leituras que fez na área o ajudaram a decidir: alguns textos de Keynes, livros sobre a vida de George Soros e Warren Buffett.

Estudou na Escola 1 desde a primeira série do Ensino Fundamental e considera que o ensino que recebeu ali *é muito acima das outras escolas do país*, principalmente agora que está fazendo cursinho e pode se comparar com alunos de outras escolas. Acha que a escola oferece uma formação que permite ao aluno *seguir qualquer área*, seja ela artística ou no

campo das Engenharias. Não é ótimo aluno na Escola 1 (costuma ter notas D, que depois recupera), mas acredita que as exigências da escola, em termos de leituras e das diversas disciplinas, ajudam o aluno a manter-se informado sobre o *mundo atual* e a sair-se bem na faculdade. No entanto, não gosta da maior parte dos livros indicados pela escola, que chama de *literatura escolar*. Prefere ler revistas e livros sobre economia.

Tem um sentimento ambíguo em relação ao final do Ensino Médio: *acho que é meio triste, porque eu estudei onze anos aqui, eu não sei como que é viver sem isso, sem [a Escola 1], [a Escola 1] já faz parte de mim....* Por outro lado terá mais independência, que traz também mais responsabilidade. Das disciplinas que estudou na escola, gosta de História, Geografia e Matemática. Entre os professores que mais o marcaram estão o de Química e a professora de Literatura. O primeiro por ser *um professor que exige*. A segunda, por ser *genial* — rápida nas piadas, irônica.

A maior parte de seus amigos é de longa data e de fora da escola: do cursinho, da vizinhança e principalmente do clube. Com eles joga futebol, vai ao shopping, sai à noite e viaja, em geral para o Guarujá, onde a avó tem casa. Nas férias passadas foi para a Europa. Ficou na casa de um primo em Madri por uns dias e depois foi para Barcelona sozinho: *foi uma experiência triste, assim, que a gente sente falta da família, sente falta de um amigo nessas horas*. Na sequência foi para a Inglaterra estudar inglês, coisa que já havia feito antes. Hospedou-se na casa de uma família, experiência que gostou.

Estudou inglês desde a quinta série do Ensino Fundamental, mas parou no segundo semestre do Ensino Médio para poder fazer cursinho. Fez cursos de aeromodelismo, violão e guitarra, no entanto, o interesse por tocar música diminuiu nos últimos anos, apesar de continuar gostando de ouvir.

Raramente utiliza o transporte público. Em geral o pai, a mãe, a irmã ou o motorista o levam onde deve ir. Quando sai à noite vai com amigos que já têm carteira de habilitação. Ele mesmo pretende tirá-la daqui a dois meses, quando fará dezoito anos. Nessa ocasião espera também ganhar um carro.

Daqui a cinco anos quer estar formado e trabalhando, talvez morando fora do Brasil. Na Espanha, quem sabe. Tadeu ingressou em 2004 nos cursos de Economia da FGV e do IBMEC. Kursou seis meses nessa última escola, mas saiu para prestar Administração na FGV, deve se formar em 2008. Em janeiro de 2008 informou que trabalha em administração de fundos de investimento.

Escola 2

ALICE

Entrevista: 13/11/03

Alice fala baixo, e apesar de parecer bem tímida, estabelece ótimo contato, olha nos olhos, é muito simpática e acaba falando bastante. Antes de começarmos pergunta qual a minha formação. Vestia um vestido comprido, até os pés, de batik, estilo indiano, pouco comum no visual dos alunos da escola como um todo (observados no pátio, no intervalo e na entrada e saída), cabelos na altura dos ombros.

Tem 18 anos e é filha de pai japonês e mãe brasileira. Mora com os pais, que são comerciantes e tem uma irmã mais velha (27 anos), casada, uma filha, que mora em Hortolândia. Não sabe bem qual a formação escolar dos pais, mas acredita que o pai terminou o Ensino Fundamental. O pai veio bebê do Japão e a família se estabeleceu no Paraná. Os avós paternos já faleceram e ela tem pouco contato com a família do pai. A mãe veio do Nordeste e estudou menos do que o pai. A família do pai segue religiões orientais, como Seicho-no-ie, e a família da mãe é católica. Ela mesma não segue nenhuma religião.

Alice estudou em uma escola pública até a sexta série. Por um problema emocional, acabou não freqüentando a escola no segundo semestre em que cursava essa série e teve de refazê-la, desta vez em uma escola particular. Resolveu voltar para uma escola pública para fazer o Ensino Médio porque os pais não tinham mais condição de pagar a escola privada e porque a mãe *jogava na cara* que pagava a escola para ela, quando havia qualquer desavença. Prestou então a prova na Escola 2 e passou.

Alice adora estudar e quer entrar na faculdade de qualquer jeito em 2004. *A cabeça não está mais na escola*, mas na faculdade. Vai prestar cinco provas: FUVEST (Ciências Sociais); UNICAMP (Ciências Sociais); UNESP (História); UFSCAR (Letras) e São Judas (Filosofia). Freqüenta o Cursinho da Poli aos sábados e adora. Acredita que lá aprende muito mais do que na escola. Os objetivos dos dois são diferentes, no entanto. Na escola aprende cooperação, trabalho em grupo, a lidar com pessoas diferentes, habilidades que vai usar no resto da vida. Já no cursinho, acha que aprende conteúdo, de um jeito mais gostoso.

Alice diz que sabe o que quer estudar na faculdade há bastante tempo. Quer Ciências Sociais e História e pretende fazer as duas faculdades, não importando a ordem.

Quer fazer o que gosta, para buscar conhecimento, não por dinheiro. O pai não interfere muito na sua escolha profissional, considera que se ela gostar do que vai fazer está bem, já a mãe não gosta da sua escolha, que considera sem futuro. Acha que a filha deveria fazer Pedagogia ou Administração.

Acha que é boa aluna, mas é muito seletiva no que quer aprender e no que não quer. Gosta muito de História e de Sociologia, que busca nos livros, pois não são assuntos tratados na escola. Adora ler. Cita João Ubaldo Ribeiro e Gilberto Freyre como leituras.

Alice fez o curso técnico de Administração na Escola 2 porque a mãe queria, mas acha que ele não tem nada a ver com seus objetivos. Ali se fala todo o tempo de empresas e de lucro, mas, para ela, as empresas são responsáveis pela desigualdade social, o que a coloca em conflito com as coisas que acredita. Acha, no entanto, que foi bom ter feito o curso. No primeiro ano do Ensino Médio prestou o exame para o curso de Construção Civil (técnico) no CEFET e passou. Pensava em fazer Arquitetura. Começou a cursar junto com o técnico de Administração, mas acabou largando, pois era muito longe e porque viu que não tinha dom para desenhar. Chegou em Ciências Sociais por meio das artes plásticas. Teve um professor de Artes no primeiro ano do Ensino Médio que a fez gostar de arte, ir a museus, ver filmes preto-e-branco. Considera esta uma influência forte que teve. Acha que a aula desse professor trazia coisas novas — ele mandava pesquisar sobre os artistas, sair às ruas para desenhar, fazer instalações — e era divertida. Não como a que teve no Ensino Fundamental, onde só tinha de ficar fazendo desenhos de observação. Acha que o currículo da Escola 2 tem matérias que deveriam sair e que Artes deveria ser dada nos três anos. Escolheu pelo lado da cultura, da reflexão sobre a sociedade, que leu a princípio nos livros de arte. Foi à USP e conversou com alguns alunos, que disseram que Ciências Sociais era um curso que exigia muita leitura. Sentiu então que estava escolhendo certo, pois adora ler. Ficou em dúvida entre História e Ciências Sociais, mas acabou se interessando mais por Sociologia. Vai prestar História na UNESP, pois ouviu que o curso de Ciências Sociais lá não era muito bom. Passou a gostar de História por influência também de um professor. Considera que os professores de Artes e de História fizeram com que ela mudasse seu jeito de ver o mundo. Está prestando Filosofia na Universidade São Judas porque o curso é de graça e porque acha que gosta também desta área, embora queira cursá-la mais tarde, quando estiver mais madura. Pondera que se não entrar nas públicas, estuda de qualquer jeito. Presta Letras na UFSCAR porque o curso de Ciências Sociais lá é integral, o que não

permitiria que ela trabalhasse. Como não tem História, ficou com a mais próxima. Quando criança queria estudar Direito, para ser respeitada e ter status, depois considerou que era besteira e mudou seu trajeto.

No futuro se imagina dando aulas e espera que as escolas voltem a ter Sociologia no currículo. Acha ainda que pode trabalhar em pesquisa ou em ONGs e partidos políticos. Até Recursos Humanos em empresas pode ser campo de atuação para sociólogos, acredita.

Agora, não vê a hora para que acabe o ano e possa ir para a faculdade. Considera a escola *uma bagunça, e eu fico angustiada, porque é um paradoxo, né, porque eu estou na escola pra estudar, mas é o lugar que eu menos estudo, é o lugar que menos me propicia condições pra estudar*. Estudar, mesmo, estuda em casa e no cursinho.

Diz que não tem amigos, apenas pessoas com quem conversa. Acha-se complicada e diz que não consegue se relacionar com pessoas da sua idade. Quando tem tempo livre, estuda. Atualmente estuda também coisas de que não gosta, mas que são necessárias para o vestibular.

Não gosta de esportes, de filmes hollywoodianos e nem de ir a barzinhos e danceterias. Gosta de MBP, mas aquelas canções menos conhecidas. Se arriscou um pouco na pintura, sozinha, e toca um pouco de violão. Participou de um grupo escoteiro e gostava de acampar, mas acha que entrou tarde (15 anos), pois logo começou a achar tudo *meio criancinha*. Circula pela cidade de ônibus.

Para o futuro, quer estar morando sozinha, trabalhando e estudando.

Em 2004 Alice foi aprovada em todos os vestibulares que prestou. Em contato em janeiro de 2008 informa que está no último ano de Ciências Sociais na USP e que estagia na área de Antropologia junto ao Ministério Público Federal.

BRENO

Entrevista: 21/11/2003

Breno faltou na escola no dia marcado (17/11), mas me procurou depois para fazer a entrevista. É um tipo bem diferente dos demais entrevistados. Parece mais velho do que os 17 anos que tem. Quer ir para Portugal e vai fazer vestibular agora só porque já havia feito inscrição antes de definir a ida para fora do país. Vai trabalhar no ano que vem para juntar dinheiro para a viagem. Loiro, cabelos com grandes ondas, comprido, quase nos ombros. É alto, olhos bem azuis, a pele um pouco marcada de espinhas. É muito simpático, fala com muita calma, sempre me olhando nos olhos.

O pai de Breno é motorista de lotação, mas é formado em Educação Física, na OSEC-UNISA; a mãe, que também tem curso superior de Educação Física, na mesma universidade, é comerciante. O casal divorciou-se há pouco e, depois do divórcio, a mãe foi para Bombinhas, Santa Catarina, onde montou uma escola de mergulho. O avô paterno, falecido, era corretor de imóveis, criou porcos e foi dono de um armazém. A avó era dona-de-casa. Do lado materno, ambos os avós são falecidos, mas o avô tinha uma empresa de instalações elétricas. Breno tem um irmão de 15 anos.

Breno tem uma paixão por carros, especialmente motores, que se revela muito claramente no entusiasmo com que fala da criação e do funcionamento dos motores a combustão. O pai cedo o introduziu no mundo dos automóveis, por meio de um bugue. Mais tarde começou a dirigir karts, que ainda é uma das coisas que mais gosta de fazer. Dirige desde os 14 anos. Desde que os pais se separaram e a mãe foi para Santa Catarina, ficou com o carro que era dela e o dirige normalmente pela cidade. Essa paixão pelos carros fez com que se decidisse a fazer Engenharia Mecânica (automobilística), que pretende cursar em Portugal ou em algum outro país da Europa. Tem uma profunda desilusão com o Brasil, acha que os problemas enfrentados são *demais pra serem resolvidos em uma vida*. Entre os problemas que vê no Brasil, Breno nomeia a falta de responsabilização dos menores de 18 anos pelos seus atos. Acredita que não é porque nasceu aqui que tem de ficar aqui. Assim como seu avô migrou de Portugal para cá, ele também pode fazer o mesmo, no sentido inverso. O melhor lugar é aquele em que aparecerem as melhores oportunidades. Por isso, tem como meta aprender inglês em 2005. Pretende trabalhar durante todo o ano para juntar dinheiro para viajar. Tem uma amiga, também descendente de portugueses, cuja

família tem uma casa em Portugal e parentes que poderiam apoiá-los. Os planos são de irem juntos, com esse apoio familiar (dela) para tentar a vida lá. A família da amiga é considerada por Breno uma segunda família. A mãe da amiga se tornou uma espécie de mãe para ele, desde a separação dos seus pais e a ida da sua mãe para Santa Catarina. Os laços entre as famílias são antigos e eles se conhecem desde bebês. Acha que, quando falta conhecimento das possibilidades de vida que se pode ter, fica-se mais restrito: *Às vezes, se a gente não conhece, se a gente não fica sabendo dos outros tipos de vida que tem lá fora (...) a gente não tem base pra comparar, então não se preocupa*. Os pais o apóiam na idéia de ir para Portugal.

Fez o Ensino Fundamental em uma escola privada e depois foi para a Escola 2. Considera que a escola não prepara para a vida. Seus colegas nada conhecem da cidade, nem dos procedimentos necessários para obter coisas simples como certidões de cartório ou fazer uma transação bancária. No entanto, acha que a sua vinda para a Escola 2, embora sendo uma escola com ensino pior do que a que estava, de algum modo o *ensinou a viver*. Hoje, não vê a hora de a escola terminar. Acha que tem pouca liberdade, que há controles ridículos, como o impedimento de ir embora sem autorização dos pais. Deveria ainda ser possível escolher as disciplinas que se faz, em função do interesse.

Além de andar de kart, gosta de andar de bicicleta, de ir ao cinema e, às vezes, aos fins de semana vai a um local chamado “The Wall”, que toca rock mais antigo, o que gosta. Vai com amigos mais velhos, pois a entrada é proibida para menores. Conta que nunca foi barrado. Gosta de ler livros técnicos, livros que ensinam alguma coisa e que não precisam ser lidos inteiros e na seqüência dos capítulos.

Trabalha como técnico em informática, 8 horas por dia, muitas vezes também nos fins de semana. Como fica muito cansado, dorme nas aulas, e só presta atenção àquelas de que realmente gosta.

No futuro mais próximo pretende trabalhar e estudar, *tendo as minhas coisas*. Acha que a idéia de ir para Portugal pode até não dar certo, mas tem de tentar, já que tem a oportunidade. Daqui a dez anos gostaria de estar com *alguém mais fixo*, não necessariamente casado, mas morando junto. Filhos, para depois dos 30.

Pesquisa na internet em 1/4/2005 revelou que ele entrou na FEI, em Engenharia, noturno, no segundo semestre de 2004. Não foi possível retomar o contato com ele em janeiro de 2008.

CLARA

Entrevista: 17/11/2003

Clara tem a pele morena, olhos pretos, cabelos presos em um meio-rabo. É muito simpática, apesar de um pouco tímida. Vestia camiseta sem mangas e calça jeans.

Mora sozinha com o pai, que cursou Administração, trabalhou na Prefeitura, ficou desempregado e hoje tem uma vidraçaria. A mãe morreu de câncer quando ela tinha 8 anos. Tem duas irmãs mais velhas (27 e 24 anos), casadas. A mais velha estudou Música, mas trabalha na Caixa Econômica; a mais nova estudou Tecnologia e trabalha na Direct TV. Uma delas mora *no mesmo quintal*. Só o avô materno está vivo, e Clara não sabe qual a sua formação, nem a dos demais avós. Morava no Butantã, num condomínio, mas, quando o pai ficou desempregado, mudaram-se para uma casa que tinham em Pirituba. Esta foi a forma encontrada para não ter mais de pagar o condomínio e ainda receber uma renda de aluguel. Clara sentiu essa mudança, pois não queria sair do Butantã, lugar onde nasceu e que considera mais perto de tudo.

Quer entrar na faculdade ano que vem e está prestando FUVEST para Audiovisuais e UNIFESP para Biomedicina: por *covardia*, pois acha que não tem condições emocionais de trabalhar com pacientes. Obteve essa sensação quando foi com uma prima radiologista passar o dia num hospital para ver como era. Foi também ao Hospital Psiquiátrico do Juqueri com uma conhecida do pai e chegou à conclusão de que não era bem o que queria. Optou por Biomedicina, que *pelo menos não tem paciente* e lhe daria oportunidade de trabalhar em pesquisa para ajudar a encontrar a cura de doenças ou, pelo menos, formas de alívio para o sofrimento causado por elas. Optou pela UNIFESP por achar que era mais fácil de entrar do que na USP. Vê-se daqui a alguns anos trabalhando em pesquisa, embora considere o mercado de trabalho na área muito difícil. Acha que sua escolha tem a ver com o fato de sua mãe ter morrido de câncer.

Clara fez o técnico em Administração na Escola 2, mas diz que o curso, embora a tenha ajudado a arrumar um emprego e ensinado o que ela precisa para trabalhar, contribuiu para ter certeza de que não queria essa área. Trabalha como estagiária numa empresa de uma prima, desde julho. Considera seu emprego importante, pois representa um fixo e ajuda o pai, mas, se pudesse escolher, só estudaria. O pai acha que Clara deve se fixar em uma escolha e que as melhores seriam Administração ou Tecnologia. Apóia a escolha por Biomedicina, mas não a de Audiovisual.

Atualmente Clara estuda pela manhã, trabalha à tarde e vai ao Cursinho da Poli à noite. Oficialmente faz o cursinho aos sábados, desde maio, mas agora, *na reta final*, está indo também à noite. Chega em casa às 23:20h e sai de casa cedo na manhã seguinte, quando o pai a leva de carro para a escola. O restante dos percursos do dia ela faz de ônibus.

Sua família é de origem católica, mas atualmente Clara pensa em converter-se ao budismo. Namora um garoto desta religião e frequenta com ele o coral do seu núcleo, todos os domingos, que é também quando mais vê o namorado. Durante a semana encontram-se apenas rapidamente, quando ele vai buscá-la no cursinho.

Clara é boa aluna, diz que entrou na Escola 2 *para estudar*, considera-se *meio bitolada*. Acha que a maior parte do que aprende não servirá para sua vida futura, mas atualmente vê tudo o que é ensinado como necessário *para passar no vestibular e realizar meu sonho*. Considera-se reservada e que tem poucos contatos na escola, apenas as pessoas de sua sala e o pessoal com quem fez teatro. Mas tem duas *melhores amigas*, que conheceu na escola. Uma delas acabou mudando de escola, mas com a outra descobriu que queria uma carreira na área de biológicas. Cursaram juntas o curso técnico de Administração e juntas chegaram à conclusão de que aquilo não era o que queriam.

Gosta de música, estudou piano quando pequena, mas não toca mais porque o pai teve de vender o piano. Às vezes toca alguma coisa no piano da escola. O namorado, que toca violão, está lhe ensinando alguns acordes. Suas preferências são por rap e MPB, especialmente Zé Ramalho. Gosta de capoeira, que fazia quando morava no Butantã e gostaria de retomar. Não lê muito, mas gosta quando pega um *livro bom*: leu “Carandiru” e um outro sobre um rapper.

Não fala de viagens nas férias, relata que nas duas últimas trabalhou (uma no atual emprego e a outra com o pai) e que nas demais ficava pelo condomínio, na piscina ou fazendo suas coisas em casa.

Imagina-se, daqui a cinco anos, concluindo o curso, tendo um carro, trabalhando e cuidando do pai (que atualmente tem 52 anos). Mais cinco anos e Clara pretende ter um namorado sério, mas não pensa em casar; antes quer ter um emprego melhor, casa própria e já estar ganhando R\$ 1.500,00 por mês. Fazer USP seria para Clara importante, pois gostaria muito de ser o *orgulho da família*, já que só a prima e um tio entraram nessa universidade.

Ingressou em 2005 na UNIFESP, em Ciências Biomédicas e se forma em 2008. Em contato em janeiro desse ano contou que está fazendo iniciação científica.

CÁSSIO

Entrevista: 4/11/2003

Magrinho, cabelos cortados bem rentes, Cássio fala com desenvoltura sobre todos os assuntos que abordo, mas é bastante sério e muito articulado. É da turma que gosta de jogar xadrez na escola, mas não entra em campeonatos, pois não gosta de perder.

Tem 17 anos e dois irmãos: um mais velho, de 21 anos, e outro de 12. O primeiro cursa engenharia na FEI e trabalha como supervisor técnico em uma empresa de geradores. O pai e a mãe estudaram até o final do Ensino Médio. O pai tem uma banca de jornais e a mãe trabalha como secretária em uma empresa de empilhadeiras. Os avós são do interior, para onde vai nas férias. O avô paterno está aposentado, mas trabalhava em um posto de gasolina. A avó nunca trabalhou. O avô materno faleceu quando Cássio tinha dois anos e a avó tem um bar até hoje. Nenhum deles tem curso superior.

Cursou o Ensino Fundamental em uma escola pública, perto de sua casa, em Interlagos e veio para a Escola 2 por influência do irmão, que havia cursado ali o Ensino Médio. Não teve oportunidade de fazer nenhuma atividade extracurricular, a não ser o curso técnico de Eletrônica, que faz na escola atualmente. Acha que a escola é boa, mas o que aprende serve mais para entrar na faculdade, pouco vai ser usado na vida.

Cássio vai prestar Matemática na USP e Processo de Produção (tecnólogo) na FATEC. Acha que o curso técnico *é fraquinho e deixa muito a desejar*, tem alguns bons professores e alguns professores muito ruins. Não faz cursinho, mas diz que assistiu algumas aulas no cursinho e gostou muito da sua dinâmica e do fato de ali as pessoas estarem mais interessadas em aprender. Pensa, meio de brincadeira, até em montar um cursinho, com alguns amigos que vão fazer Letras, Biologia e Física. Diz que quando era pequeno queria fazer Medicina, mas desistiu porque para isso é preciso ser muito aplicado e esforçado, não adianta estudar de vez em quando.

Ser professor é uma das alternativas de trabalho que vê para si, uma vez que venha a fazer Matemática. Considera também a possibilidade de trabalhar em uma empresa, com estatísticas ou pesquisa, fazendo cálculos. Os pais acham bom que ele busque fazer o que gosta, mas se preocupam com a perspectiva profissional de o filho se tornar professor. Cássio acha que o mercado para professor ou para matemáticos não é pior do que para qualquer outra profissão. Diz que sua escolha foi recente, que não tem certeza ainda, que

pensava em fazer alguma coisa ligada à Eletrônica, mas no momento está decidido pela Matemática. O que o levou a esta escolha foi gostar da matéria. Teve um professor na oitava série do qual gostava muito, *o primeiro professor homem* que teve. No Ensino Médio teve uma professora de quem gostava muito também, o que, considera, influenciou sua escolha. Diz que não consegue se ver escolhendo uma profissão só em função do mercado de trabalho, que precisa gostar do que vai fazer.

Considera-se um aluno meio relaxado, mas quando estuda, consegue o que quer. Para enfrentar o vestibular, considera que a escola é *fortinha* e dá uma lida em algumas apostilas, para pegar a matéria que ficou faltando, *mas nada muito intensivo, assim*. Acha que suas redações são médias, alguns professores gostam e outros, não. Ele mesmo é muito crítico com elas, não gosta muito do que escreve. Gosta de ler, mas apenas o que escolhe, como Agatha Christie, por exemplo.

Passa o dia todo na escola, em função do curso técnico, e só chega em casa às 19:30- 20:00hs, pois mora longe. Faz teatro aos sábados, na igreja, e preparação para a crisma, aos domingos pela manhã; à tarde, vai à missa. Os pais não são religiosos, mas ele e o irmão entraram no grupo de crisma e estão levando a sério. Nos sábados à noite vai para a casa de algum amigo, jogar “War” ou “Banco Imobiliário”, ou vai ao shopping. Gosta também de ir ao cinema. Não tem namorada e, quando tem um tempo livre, gosta de ficar com os amigos. Os amigos que vê nos fins de semana são da igreja e da região onde mora. Os amigos da escola ele vê durante a semana.

Ano que vem gostaria de estar na faculdade e considera boas suas chances de conseguir. Eventualmente gostaria de fazer um estágio na área de eletrônica. Se não entrar em nenhuma das alternativas, vai fazer cursinho e trabalhar. Não consegue muito se imaginar daqui a cinco ou dez anos. Menciona apenas que gostaria de ter um carro.

Em 2004 foi aprovado na FATEC São Paulo, em Processo de Produção (tecnólogo). Informou, em contato em janeiro de 2008, que está fazendo o curso e que trabalha como comprador técnico de uma empresa de máquinas automáticas de embalar.

CLARISSA

Entrevista: 5/11/2003

Clarissa é uma garota muito bonita. Cabelos longos bem pretos, sobrancelhas grossas, olhos escuros. Parece um pouco tímida, mas fala com desenvoltura sobre tudo o que pergunto. Tem 17 anos e entrou na Escola 2 na última série do Ensino Médio. Os dois outros cursou em uma escola particular pequena. Até a sexta série estudou em outra escola privada, que detestou. Seu pai é professor de Educação Física e ela era bolsista. Sentia-se discriminada por isso, tanto pelos colegas como pelos professores. Sua experiência com escola não é muito positiva. Lembra de professores que a marcaram negativamente, mas não de forma positiva. Acha que, fora as noções básicas de Matemática, Biologia e Português, nada do que aprendeu vai ser útil na sua vida. Achava que viria para a Escola 2 e que teria facilidade para levar a escola, sem ter de estudar muito, mas não foi o que ocorreu. Considera a escola difícil de acompanhar, mas os colegas a receberam bem. Detesta estudar e não sabe que profissão pretende ter. Já pensou em várias, mas está mais propensa a Biologia, pois gosta muito de animais, ou Psicologia. Quando pensa nesta última profissão, imagina-se trabalhando como perita criminal, idéia que lhe surgiu a partir do caso Richthofen⁸⁰. Já a Biologia a levaria a trabalhar em pesquisa com animais na África ou na Bahia.

No ano que vem pretende procurar um emprego, talvez como vendedora de loja, e só depois, quando tiver mais certeza do que quer, vai prestar vestibular e tentar entrar em um curso superior. Acha que será difícil estudar e trabalhar, pois teria de estudar à noite e voltar para casa de ônibus, o que seria perigoso. Pretende trabalhar um ano e juntar dinheiro para comprar um carro.

Seus pais são separados e ela passa a semana com o pai, que mora com a avó em uma casa próxima à escola, e os fins de semana com a mãe, que mora em um condomínio em Itapeverica. A mãe parou de estudar antes de terminar o Ensino Médio e trabalhava como vendedora em um quiosque de celulares. Foi despedida no dia anterior à entrevista. Clarissa tem uma irmã mais velha (20 anos), que estuda Educação Física e estagia em uma

⁸⁰ O caso Richthofen ficou muito conhecido na época, pois envolvia uma jovem de classe média alta que teria planejado e ajudado na morte dos pais pelo namorado e pelo irmão deste.

escola, e um irmão que está na oitava série. O avô paterno é falecido e a avó é professora e diretora de escola. O avô materno era ator, mas está aposentado.

A mãe não gostou da idéia de ela não estudar no próximo ano, pois acha que vai acontecer com a filha o que aconteceu com ela: não voltar para a escola para terminar os estudos. O pai também não gostou da idéia.

Suas amizades estão mais centradas no condomínio onde mora a mãe. Tem duas amigas que também dividem a semana entre Pinheiros e Itapecerica e juntas vão a “baladas” e ao shopping, fazem compras ou vão ao cinema. Nas horas vagas, dorme, ouve música, vê TV e conversa com as amigas. Não gosta de ler.

Por telefone, em janeiro de 2008, informou que desde que terminou o Ensino Médio não estuda. Nesse período trabalhou em diversas áreas, principalmente como promotora de eventos. No final de 2007 passou no vestibular para Biologia na UNIP e pretende iniciar o curso em 2008.

DÉCIO

Entrevista: 24/11/2003

Décio tem um jeito sério, mas é bem simpático. Tem 18 anos e ar mais jovem. Cabelo castanho, olhos escuros, óculos quadrado. É filho único de pai japonês, que chegou ao Brasil em 1958, com 10 anos, e mãe brasileira, mas não aparenta muito o lado oriental na fisionomia. No entanto, fala com frequência do modo de ser do japonês, comparando-o com o modo de ser do brasileiro. Fala da cultura do esforço individual, de fazer o que tem de ser feito sem protelações, o que marcaria a cultura japonesa, ao contrário do brasileiro, que deixa sempre tudo para a última hora. É muito articulado, fala com segurança sobre suas coisas.

Décio quer estudar Engenharia Mecatrônica. Está fazendo cursinho semi-extensivo, todas as tardes, e vai prestar vestibular para a USP e UNESP. Na Escola 2, fez o curso técnico de Eletrônica. Acredita que a escolha de sua profissão se deu por influência do pai, que é engenheiro elétrico — *ele sempre também meio que me empurrou pra essa área, e eu deixei*. Também a afinidade que tem por algumas disciplinas da escola ajudaram — gosta de Física e Matemática — e não muito das disciplinas de humanas. Além disso, procurou informar-se sobre a profissão, conversando com amigos do pai e lendo revistas especializadas. Sempre se interessou por Eletrônica e Mecânica e quando veio a conhecer a Informática também gostou. Mais tarde, descobriu que o controle de automação misturava todas essas áreas.

Conta que nunca teve muitas dúvidas a respeito do que estudar, desde a 7ª série já sabia. Acha que o curso técnico que fez vai ajudar, especialmente a parte teórica. No ano que vem pretende fazer o estágio para poder ter o diploma e o registro no CREA.

Cursou o Ensino Fundamental quase todo numa escola privada no Morumbi; apenas a oitava série fez numa escola, também particular, no Campo Limpo. Compara a Escola 2 com estas outras escolas e considera que o ensino aqui é fraco, mas considera que para quem vem de escolas públicas a Escola 2 é *uma maravilha*. No entanto, pondera que, durante o período em que esteve na escola, esta se transformou. Foi reformada, a diretoria mudou, e agora a infra-estrutura é muito melhor.

Acha que, das coisas que aprendeu na escola, o importante não é a matéria em si, mas o raciocínio que se aprende, as formas de lidar com determinadas situações. Isto, sim, vai utilizar sempre.

Décio joga xadrez e desde os doze anos participa de campeonatos e é federado. Também gosta de nadar, mas não para competir. Nos finais de semana vai ao clube, joga xadrez ou vai ao cinema, mas nos últimos tempos tem estudado. Seus amigos são mais os da escola e do clube de xadrez. Conta que não procurou mais os amigos que tinha na outra escola e agora se arrepende disso. Por isso, pretende manter contato com os amigos que tem na Escola 2.

O pai trabalhava em uma empresa até 1998, com controle de qualidade, ISO 9000 etc., mas atualmente tem uma empresa e presta serviço para outras, na área de informática e redes de computadores. A mãe é dona-de-casa e cursou até o final do Ensino Médio. Não sabe muito sobre os avós paternos, já falecidos. A avó materna está viva e sempre foi dona-de-casa; o avô era feirante.

Décio quer ir morar fora do Brasil. Talvez no Canadá, onde mora um amigo do pai, talvez no Japão ou na Alemanha. Acha que o profissional é mais valorizado nesses países e que aqui *é um caos, né, a cidade é totalmente mal estruturada, não tem emprego pra todo mundo, o pessoal passando fome, não sei o quê, lá também deve ter isso, mas eles te dão mais valor como empregado, se você está a fim de estudar, quer, se esforça e vai lutar, lá eles te dão mais valor do que aqui. Então, mais pela profissão mesmo, eu gosto daqui, acho muito bom, mas eu prefiro me formar lá que eles dão mais valor.*

Ao terminar disse que gostou da entrevista.

Em 2004 foi aprovado em Engenharia Mecânica, noturno, na UNESP de Guaratinguetá. Em contato no início de 2008 relata que passou para o quarto ano desse curso e que faz estágio em uma montadora em Taubaté.

DAVID

Entrevista: 23/10/2003

A entrevista foi feita na sala da coordenação, eu sentada de um lado da mesa do coordenador e o entrevistado do outro. Vez ou outra alguém entrava na sala para pegar alguma coisa e saía rapidamente.

David é um garoto simpático, tranqüilo e sorridente. Estabelece contato facilmente, olha nos olhos. Vestia calça preta e blusão de moletom cinza. Cabelos loiros bem cortados (intencionalmente rebeldes), olhos azuis, pareceu muito à vontade em responder às perguntas.

David quer estudar música, mas diz que não vai prestar vestibular neste ano. Prefere fazer cursinho no ano que vem, para então prestar USP e UNESP. Quer entrar em Composição na USP, para trabalhar com jingles publicitários. Acredita que nesta área possa se sair bem profissionalmente: *Porque eu sempre gostei de inventar, eu gosto de inventar muito e não sei, assim, se você me pedir pra eu fazer um jingle eu acho que eu consigo fazer, agora compor uma música e letra já me... entendeu? Eu consigo compor uma letra criativa, assim, que vá achar engraçado, ou que vá ser interessante, mas não uma letra de música.* Já pensou em desistir da área, em função da dificuldade que prevê de conseguir se sustentar, mas os pais o apóiam: *Meus pais me incentivam ao máximo, eu já pensei em desistir da Música por causa da coisa financeira, talvez eu não tenha o retorno que eu espero, mas eles não quiseram, falaram que é uma coisa que eu gosto, então eu vou fazer isso, qualquer coisa eles me cobrem até, né, eles me incentivam ao máximo pra eu fazer Música.* Conta que muitos acham que ele deveria ter a música como um hobby e não como profissão, principalmente os membros mais velhos da família, *mas meu pai conversou comigo e falou 'que nada'.... Uma coisa que ele tem razão, se você não for bom, se você não tiver vontade de fazer, você não vai se destacar em nada, então se você não se destacar você também não ganha dinheiro.*

O pai atualmente é editor de uma revista do sindicato de bares e restaurantes, bem como editor de livros. Já trabalhou também com publicidade. Estudou Psicologia e Ciências Sociais e está cursando Grego Antigo na USP. A mãe estudou Psicologia e é fotógrafa na revista que o marido edita. A avó paterna nunca trabalhou e o avô era representante dos móveis Lafer. Do lado materno, o avô tinha uma joalheria e a avó trabalhava numa loja de

tecidos. Nenhum deles teve formação superior. Tem uma irmã mais velha, de 21 anos, que cursa Educação Física na USP e Nutrição na Faculdade São Camilo. A família tem um apartamento na praia e uma casa no interior, onde passam férias.

David estudou em uma escola pública no Brooklin e ficou sabendo da Escola 2 por meio da diretora desta escola, que era sua professora de História na outra. Considera a Escola 2 como uma ótima escola, *porque, ao contrário de outras públicas, a Escola 2 tem uma estrutura bem grande, tem professores muito qualificados*. Cita o professor de História, que trabalha com *história temática*, não obrigando os alunos a ler e decorar, e a professora de Matemática, que faz com que ele se exercite muito.

Acha que o que aprende na escola vai lhe ser útil, não do ponto de vista do conteúdo em si, mas pelo exercício de raciocínio proposto pelas diferentes disciplinas. Não gosta de estudar as matérias da escola, só Música.

Começou a estudar violino aos 11 anos, na Universidade Livre de Música. Paralelamente estudou violão e guitarra, o que faz até hoje. Há 3 anos toca violino em uma banda de tradições irlandesas, formada pelo pai, que canta. A banda deve sua existência à atuação do pai na organização do evento que homenageia a obra de James Joyce (do qual é fã) — “Bloomsday”. David conta que poderia ficar estudando música o dia todo, mas só consegue praticar umas 3 horas por dia, por falta de tempo. Atualmente dá algumas aulas de violão.

David considera-se uma pessoa de muitos amigos, que não gosta de brigas. Tem uma namorada, que conheceu na Cultura Inglesa, com quem sai nos fins de semana. Gosta também de ficar em casa e fazer um churrasco convidando os amigos. Neste caso, são os amigos de perto da sua casa e não os da escola. Conta que, apesar de se dar bem com a família, gostaria de morar sozinho ou com amigos.

Em 2005 David ingressou no curso de Educação Musical na UNESP São Paulo. Em janeiro de 2008 o pai informou, por telefone, que ele foi para o 4º ano e que trabalha como professor de música, ensinando diversos instrumentos, e também como músico profissional.

DIOGO

Entrevista: 7/11/03

Cabelos penteados cuidadosamente, fixados com gel; bermuda e blusão Adidas com zíper na frente. Diogo é grande, fala manso e é simpático. Tem um jeito por um lado aparentemente desinibido, mas por outro tem momentos que revelam uma certa timidez. Fala sem problemas sobre todos os assuntos que abordo. Se prontificou a colaborar mais, caso fosse necessário.

Diogo é filho único do segundo casamento de seu pai, que tem dois outros filhos do primeiro casamento. O mais velho tem 33 anos, estudou na FATEC e hoje é gerente na Credicard, ganha bem, comprou um apartamento, *tá montando a vida*. O irmão do meio, que tem por volta de 30 anos, estudou na área de Eletrônica, trabalhava com som de carros, mas agora montou um negócio semelhante ao do pai — uma loja de vidros e molduras. O pai cursou o Ensino Médio e é técnico em Mecânica. A mãe cursou também o Ensino Médio e trabalha com o pai. O avô paterno era operário e as avós, donas-de-casa. Não conheceu o avô materno.

Diogo quer estudar Comunicações, mas não sabe ainda qual área, se Jornalismo ou outra. Está bastante indeciso e não vai prestar vestibular no ano que vem. *Isso, assim, nem precisa aparecer na TV, mas trabalhar ali no off da TV e conhecer os lugares, assim, ou mesmo jornalismo, trabalhar... eu gosto de escrever, trabalhar como jornalista em alguma área, é isso, eu sou ainda meio avoado com relação a isso*. Acredita que sua escolha profissional seja *destino, alguma coisa, deve ser alguma coisa assim (...) eu sempre quis essa área de comunicação, teatro, ou jornalismo, estar nessa área*. Não procurou informar-se sobre as profissões.

Diz que os pais apóiam sua decisão, a mãe acha que ele é meio *cara-de-pau* mesmo e que a área combina com ele. O pai não fala muito, mas acha que tem de fazer o que gosta: *ele fala que eu tenho que escolher o que eu gosto, não... tenho que lógico me importar com a situação financeira, essas coisas, mas tem que fazer uma coisa que eu gosto, não adianta nada eu fazer uma profissão que eu não vou gostar de seguir, vou trabalhar sem gostar disso, é isso que ele comenta*. O pai acha que ele deve fazer um curso superior e não cometer o erro que ele cometeu: trabalhar cedo, casar... Deve aproveitar a vida, mas não abandonar os estudos.

Acha-se meio *vagabundão*, leva a escola com certa dificuldade, *empurrando*. Está fazendo o curso técnico em Eletrônica, mas não pretende trabalhar na área. Acha que o curso é útil para realizar pequenos reparos em casa, em vez de ter de pagar caro para um profissional.

Gosta muito de ouvir música, de todo tipo. Lê jornais e gibis e, às vezes, um livro que gosta. Dos indicados pela escola gostou de *Memórias de um Sargento de Milícias*. Conta que gosta de escrever letras de música e de esportes — joga futebol na escola. Já foi da torcida organizada do São Paulo, mas saiu, pois *isso aí é meio viciante, acaba acontecendo de dar coisa errada*.

Diz que apesar de já ter aprontado muito, quebrado vidros, cabulado aula, gosta muito da Escola 2 e tem ali os seus melhores amigos. Saem juntos, fazem trabalhos escolares e churrascos na casa de um ou de outro e vão às “baladas” na Vila Olímpia e na Vila Madalena. Sente que manterá alguns desses amigos, mas não todos. Para entrar na Escola 2 fez um “cursinho” com um vizinho que organizava grupos de preparação para os “vestibulinhos”. Conta que não teve nenhum professor que o tenha marcado de forma positiva ou negativa. Sempre teve um relacionamento respeitoso, mas meio *frio* com os professores: *eles lá e eu cá*. Acha que a escola não o ajudou em nada quanto à escolha profissional e que a maior parte do que aprende na escola não terá muita utilidade, embora seja *bom saber* — só Português se destaca, pois pretende ir para a área de Comunicações.

Preocupa-se com o fato do pai estar estressado e que, se acontecer alguma coisa com ele, terá de cuidar da mãe.

Daqui a dez anos gostaria de ter terminado a faculdade, ter um *emprego fixo bom que desse pra eu me sustentar; ter a minha vida..., uma vida comum, assim, assim, pelo menos o que eu acho comum. Tendo um emprego, se sustentando é o básico, assim, tendo um lugar pra mim morar, cuidando da minha mãe também, que eu acho que não pode deixar de lado a pessoa que tipo criou você, que aturou você tanto tempo, você não pode jogar ela de lado num momento desses*.

Não foi possível o contato em janeiro de 2008 e não consta na internet que ele tenha ingressado em alguma faculdade.

FERNANDA

Entrevista: 30/10/2003

Pequena, magrinha, cabelos castanhos compridos, muito séria a princípio, sem sorrir, F se transformou durante a entrevista. Passou a falar muito, rápido, a rir. É muito simpática, inteligente e cativante.

Fernanda é filha de pais separados e vive com a mãe e um irmão pequeno, filho de outro casamento da mãe. O pai vive com outra mulher e um filho. Conta que o pai *estava bem economicamente*, mas em função de uma demissão, provocada pela reestruturação na empresa em que trabalhava, acabou tendo de mudar de profissão e agora trabalha em uma empresa que faz assistência técnica aos Correios. O pai começou a fazer Administração nas Faculdades Integradas Campos Sales, mas abandonou o curso sem terminá-lo. A mãe é assistente administrativa no Wal-Mart e está estudando Pedagogia na UNIFIEO. O avô paterno era pedreiro e a avó, dona-de-casa. Do lado materno, o avô era motorista, mas agora trabalha numa fábrica de roupas, onde trabalha também a avó.

Fernanda quer estudar Medicina, mas, por considerar o vestibular muito difícil de passar sem cursinho, não vai prestá-lo neste ano. Além de considerar que não tem chances, não tem dinheiro para pagar as inscrições. No ano que vem, pretende fazer cursinho. Diz que vai prestar USP, UNIFESP, UNESP e UNICAMP. Quer mesmo entrar nesta última, pois acredita que lá conseguirá bolsa e auxílio financeiro para fazer o curso. Além de poder ter a experiência de morar fora de casa. A escola fez uma visita à UNICAMP, mas Fernanda não pôde ir.

Antes de chegar à Medicina, pensou em fazer Arquitetura, e acabou indo para a Escola 2 porque ela oferecia o curso técnico em Edificações. Pensou também em fazer Hotelaria. Como o curso de Edificações era à noite e ela tinha de ficar com o irmão menor nesse período, foi para o curso técnico de Administração, considerando que ele poderia ser útil à Hotelaria. Chegou à conclusão de que não gosta da área, mas terminou o curso, pois Administração *vai servir, pra qualquer coisa você usa Administração, mas trabalhar com essa área...* Trabalhou um mês como secretária, mas não gostou. Atualmente ajuda a mãe no negócio que ela tem de produzir (nas horas vagas) e vender pães de mel. Diz que é uma *representante de vendas* da mãe: ajuda a vender e cuida do site dela na internet.

Dois fatores foram responsáveis pela escolha da Medicina: primeiro uma amiga, que queria fazer Psiquiatria *começou a falar* e, como ela gostava de Biologia, começou a considerar

a opção. O segundo fator, talvez mais determinante, foi uma pequena internação (um dia) que sofreu, durante a qual foi mal atendida, sentiu-se abandonada e ignorada no hospital. Fernanda acha que o mercado de trabalho para Medicina é bom, apesar de difícil. Leu que há vagas sobrando, mas *é tudo de subemprego, você tem cinco empregos, porque não pagam o suficiente pra você se sustentar*. Só dá pra ganhar bem se for muito bom e especializado. Apesar de mostrar-se convencida pela área da Medicina, parece não ter deixado a idéia de Hotelaria de lado. Diz que vai fazer um curso de seis meses de Hotelaria na escola mesmo. Considera que os pais a apóiam na escolha profissional, a mãe mais do que o pai, que não vê muito. A mãe diz que pode fazer *quantas faculdades quiser*, até descobrir do que gosta.

Sempre cursou escolas particulares em Osasco, onde mora. Apenas no Ensino Médio foi para a escola pública, pois a situação financeira da família estava complicada. Considerou-se então que Fernanda poderia ir para a Escola 2, uma boa escola, já o irmão pequeno não encontraria a mesma qualidade no Ensino Fundamental público. Os recursos financeiros da família eram necessários também para pagar a faculdade da mãe. Gostou da experiência na Escola 2. Acha que teve contato com pessoas diferentes, vindas de realidades variadas, coisa que não acontecia na outras escolas, até por que eram muito pequenas. Considera que a escola tem falta de alguns recursos, como laboratórios de Física e Química, mas diz que os laboratórios de Artes e de Computação são bons. Acha que a escola tem um bom ensino e o que aprende é útil.

Movimenta-se pela cidade de ônibus e tem de levantar muito cedo para ir para a escola. Acorda às 4:30hs, pois o trajeto consome uma hora e meia. Seus amigos estão entre os colegas de escola e, apesar de querer muito que o ano acabe, sente que não será fácil manter as amizades e algumas pessoas não verá mais.

Fernanda gosta de ler e é autodidata em inglês. Quer estudar francês e espanhol sozinha e toca violino. Diz que leu a saga toda de *Senhor dos Anéis*, um livro que vai lembrar pro resto da vida. Considera-se meio preguiçosa, não gosta de exercícios físicos, mas está fazendo capoeira, levada pelo irmão. Gosta muito de filmes. Tem tias que gostam de levar os sobrinhos para fazer *passeios culturais* e, com elas, vai a exposições de artes plásticas.

Em 2007 foi aprovada nos cursos de Enfermagem na UNICAMP e na UFSCAR, mas não foi possível retomar o contato com ela no início de 2008. Pesquisa na internet revela, no entanto, que foi aprovada na primeira fase do vestibular de 2008.

FLORA

Entrevista: 12/11/2003

Flora é uma garota miúda, pele bem branca, cabelos tingidos de castanho avermelhado, cortados curtos, franja caída nos olhos, muito verdes. Estava vestida com uma blusa sem mangas, com capuz, e uma calça da mesma cor, até os tornozelos. Roupas bem diferente da maioria dos alunos da escola — mais cuidada. Fala muito, gesticula, é simpática e articulada. Conta muitas histórias, mas nem sempre responde o que pergunto de forma objetiva. É uma garota bastante interessante.

Flora quer estudar Audiovisual e fazer cinema, sua paixão desde criança, quando já comprava revistas de cinema, enquanto os amiguinhos compravam álbuns de figurinhas. É fã dos programas que mostram os bastidores do cinema. Normalmente assiste a pelo menos três filmes por semana. Com frequência revê um filme diversas vezes. Tem certeza que é isso o que quer e está se preparando para o vestibular fazendo cursinho aos sábados (ano inteiro), no Cursinho da Poli. Gosta muito também de fotografia, e acredita que fazendo Audiovisual poderá contemplar as duas preferências. Vai prestar vestibular na USP e na UNESP (Bauru). Queria prestar também UFSCAR, mas não tinha dinheiro para todas as taxas de inscrição.

Acha que o mercado para filmes brasileiros está melhorando, pois a qualidade dos filmes aumentou. Acredita também que quando terminar a faculdade poderá *trabalhar tanto em rádio, TV ou cinema e também eu posso ser publicitária.... e posso dar aula também, de História, por exemplo, História da Arte...* No Cursinho da Poli fez um curso de cinema e acabou montando um filme que inscreveu no Festival do Minuto. O tema do ano era “Mãe”.

A vida de Flora difere bastante da dos demais entrevistados. Aos 18 anos teve experiências que poucos dos demais tiveram e as conta quase que em tom de cinema. Começa contando da avó, nascida em Pernambuco e primeiramente casada com um rapaz que era *bicha*, mas filho de um poderoso da cidade. Casamento este que *nunca se consumou*. Fugiu para casar com um primo mais velho, tirou nova identidade, vieram fugidos para o Rio e tiveram 13 filhos. Quando o último nasceu, o pai morreu e ficaram todos na miséria. Nenhum dos irmãos estudou muito.

Flora tem uma irmã, de 15 anos, que vive com uma tia na Espanha desde os 7 anos e um irmão mais velho, de 20 anos. Nenhum dos irmãos conhece o pai, que não é o mesmo. A mãe sempre teve ajuda da família para cuidar dos filhos. Uma tia, irmã da mãe, cuida dela

desde os 5 anos. Quando tinha 8 anos voltou a morar com mãe por uns oito meses, voltando depois a morar com a tia, que casou e teve um filho, atualmente com 9 anos. Hoje vive com esta tia, o marido desta e o primo em um apartamento em um condomínio de classe média alta. Flora passou dificuldades, quando morava com a mãe: *já morei em favela, já morei no meio do mato*. Devido às mudanças, cursou diferentes escolas no Rio e em São Paulo. Desde que mora no atual endereço, no entanto, esteve na mesma escola, cursando da 4ª até a 8ª série. O tio é gerente no Banco do Brasil e tem nível superior completo; a tia está abrindo uma empresa de doces portugueses, em sociedade com a mãe de Flora e um outro irmão. A mãe cursou até a quarta série. Se fizer faculdade, vai ser a primeira da família a ter nível superior. É justamente porque não tem muito conhecimento das profissões que a família pouco interfere na sua escolha, diz.

Depois de terminar Audiovisual, quer fazer Propaganda e Marketing e mais outras: *eu não quero ter só uma faculdade,(...) acho que umas três, duas, três faculdades, porque aí complementa, né. Então eu faria Audiovisual e Marketing, que eu acho que Propaganda e Marketing é uma coisa que o mundo sempre vai ter.*

Flora trabalha há seis meses em uma pré-escola, como professora. Gosta do que faz e parece ter conhecimentos sobre as atividades que planeja e realiza. Antes disso, trabalhou um ano e oito meses como operadora de telemarketing, chegando a ser “líder” de uma equipe: *eu sempre tive essa questão de liderança, assim, se eu estou num determinado grupo eu sempre dou a iniciativa, é meu jeito*. Tem um grupo de amigos na Escola 2 e atualmente tem também um namorado. Faz terapia há muitos anos e julga que lhe faz muito bem.

Gosta de ler, mas não livros que tragam muita descrição dos lugares, pois acha que eles restringem a imaginação: *eu gosto de entrelinhas... eu gosto de reticências... eu gosto de exclamações, eu gosto de imaginar aquela cena....* Considera-se criativa e gosta também de escrever: escreve finais de filmes, novos finais para histórias clássicas etc. Tem mais afinidade com as matérias de humanas e diz que vai ficar de dependência de Matemática, mas acredita que se entrar na faculdade a professora a deixará fazer uma DP “informal”.

Em contato telefônico, em janeiro de 2008, uma prima conta que Flora está no 4º ano de Propaganda e Marketing na UNIP. Ganhou uma bolsa do Pró-Uni, mas seis meses depois conseguiu também um financiamento pela FIESP. É estagiária na área de Marketing de uma empresa fabricante de antivírus.

GILBERTO

Entrevista: 21/11/2003

Gilberto é aquele que vem para abalar preconceitos. Vestido à moda meio “malandra” — gorro preto, camisetas sobrepostas, bermuda larga, tênis — sugere uma pessoa desligada, nem aí com nada. Sua fala, no entanto, revela o oposto. É, no fundo, muito “certinho”: passa o fim de semana com a família, vai à igreja com a mãe, é bom aluno. Às vezes vai jogar bola com os amigos. É muito tímido, pouco olha para mim, olha para baixo, meio no canto e só às vezes levanta os olhos. Em alguns momentos parece fazer força para se mostrar mais articulado, mas usa muito “tipo”, “né”.

O pai de Gilberto é projetista e estudou até o final do Ensino Médio, a mãe é dona-de-casa e tem o Ensino Fundamental completo.

Gilberto estudou em escolas privadas, primeiramente em uma no Butantã (até a 7ª série) e depois na escola do SESI, no Sumaré. Fez cursinho este ano (semi-intensivo no Aprove) e vai prestar vestibular para Ciências Biológicas, *mais pra sentir o tranco mesmo, porque eu acho que num semestre não dá tempo de você aprender, é mais pra você dar uma revisada no que você sabe*. Diz que ouviu falar dessa faculdade por meio de um amigo, que vai prestar Veterinária. Numa conversa sobre o que estudar, disse ao amigo que gostava de biologia, de genética, e este lhe sugeriu Ciências Biológicas. Foi olhar o manual da FUVEST e estudar mais os livros de biologia. Decidiu então que era a área que queria. Considera que gostar da disciplina Biologia foi fundamental na sua escolha.

Fez o curso técnico de Eletrônica, porque foi o que *mais chamou a atenção*, mas, conforme o curso foi passando, passou a ter certeza de que não era o que queria. Mesmo assim, como estava no meio do curso, terminou-o. O curso serviu, portanto, para *definir uma área que eu não quero e mais eu procurar por outra área assim que eu goste*. Considera que o curso tem muitas deficiências, especialmente na parte prática, pois falta material.

Até janeiro de 2008 não foi possível localizar Gilberto na internet e saber se ingressou em algum curso superior. Não foi possível tão pouco localizá-lo via telefone ou email.

JANAÍNA

Entrevista: 4/11/2003

Os cabelos bem escuros, levemente ondulados e os olhos puxados evidenciam que a simpática Janaína é descendente de imigrantes japoneses. Quer estudar Odontologia, na USP, na UNICAMP ou na UNESP e para isso está se preparando fazendo cursinho três vezes por semana no Cursinho da Poli desde março, uma vez que não fazia o curso técnico e tinha as tardes livres. Ademais, sente que na escola não tem *todas as aulas que deveria ter*, já que o curso não é voltado para a preparação para os vestibulares.

Quando criança pensava em ser médica, mas depois de trabalhar como auxiliar num consultório dentário por um ano e meio começou a gostar dessa profissão. Acha que o mercado de trabalho para dentistas está *saturado*, mas acredita que se especializando, vai conseguir ter uma boa colocação profissional. Os pais apóiam essa sua escolha. Pensou também em estudar Educação Física, mas essa carreira encontrou fortes resistências da mãe, que considera que é uma profissão que termina aos trinta anos.

Janaína é filha única e não tem primos em São Paulo. Seu pai e sua mãe estudaram até o final do Ensino Médio e trabalham, ele como inspetor em uma escola privada e ela num banco. O avô paterno já é falecido e sua avó materna *faz uns trabalhos assim, tipo de arrumar*, como diarista. A avó materna cuida da casa e o avô trabalha no Japão: vai e volta com certa frequência. Tem um contato estreito com essa avó, que mora no mesmo prédio, pois sempre foi cuidada por ela, já que sua mãe sempre trabalhou. Conta que a avó considera a possibilidade de mudar para Piracicaba, para acompanhar a neta, caso Janaína ingresse em Odontologia na UNICAMP. Acredita que seus pais conseguirão mantê-la em uma faculdade pública fora de São Paulo, mesmo que ela não consiga trabalhar, já que o curso é período integral.

Fez Ensino Fundamental em uma tradicional escola pública no centro da cidade de São Paulo, e foi a mãe que sugeriu que ela prestasse o exame para a Escola 2 e para uma escola técnica federal. Considera-se uma aluna *mais ou menos*, embora tenha tirado sempre notas acima da média; gosta de Biologia, Matemática e algumas áreas de Física. Considera que alguns dos conteúdos das disciplinas escolares são interessantes, outros são úteis para passar no vestibular e *para ser uma pessoa mais inteligente*. Gosta de ler livros policiais ou de aventura, mas no momento está lendo os livros que caem nos vestibulares. Estudou

inglês, frequentou academia e jogava futsal e vôlei, mas no momento suspendeu todas as atividades extra-escola em função do cursinho e do vestibular. Agora, não vê a hora de terminar o Ensino Médio e se *livrar da escola*.

Conta que a escola tem uma aula de Projetos durante a qual deveriam pesquisar uma profissão que os interessasse, no entanto, os alunos ficavam vendo email ou navegando por outros sites e pouco trabalhavam na pesquisa proposta. Para ela pessoalmente, o trabalho não serviu, uma vez que já tinha escolhido a carreira que queria. Acha que seria mais interessante e informaria mais os alunos acerca das profissões se a escola trouxesse profissionais das diversas áreas para falar com os alunos.

Seus melhores amigos são de fora da escola e aos fins de semana vão à casa uns dos outros ou vão ao cinema. Acredita que conseguirá manter contato com alguns de seus colegas da Escola 2. Movimenta-se pela cidade principalmente de ônibus e metrô, mas aos fins de semana a mãe a leva aos lugares aonde quer ir, já que não está trabalhando.

Imagina-se daqui a dez anos trabalhando em uma empresa de Odontologia ou, quem sabe, com consultório próprio e tendo tempo para fazer as coisas que gosta, como ir à academia.

Em 2005 Janaína ingressou em Odontologia, período noturno, na USP. Em contato telefônico em janeiro de 2008 informa que passou para o quarto ano dessa carreira e que estagia em uma clínica de implantes dentários.

LUCAS

Entrevista: 11/11/2003

Cabelos curtos encaracolados, com um pouco de gel, olhos pequenos, meio puxados, pequeno cavanhaque, pele um pouco marcada por espinhas. Vestia a camiseta do uniforme. Lucas é simpático, manteve bom contato, olha de frente, fala com calma.

Lucas diz que quer, no ano que vem, *trabalhar para si mesmo*, quer ter mais independência e fazer alguns cursos que julga fundamentais, como inglês e computação. Não vai prestar vestibular, mas, se fosse, iria prestar Educação Física. Mais para a frente pretende disputar uma vaga nesta área, de preferência na USP ou na UNICAMP, aonde foi com a escola para uma visita. Conta que chegou à escolha durante as férias, num *estalar de dedos*, quando não tinha nada para fazer e ficava assistindo TV. Acabou assistindo programas de ginástica, acompanhando os exercícios, e entusiasmou-se com a atividade. Também os primos, que freqüentam academia e praticam artes marciais, incentivaram a escolha. Tem uma tia que mora em frente a uma academia e costuma imaginar-se trabalhando num lugar como aquele. Gosta da parte de ginástica, mas não se julga muito bom nos esportes. Os pais não *empurram a nada*, acham que o que ele quiser está bom. Acredita que existe mercado de trabalho para a área, em academias ou escolas, pois *o mundo hoje anda muito vaidoso*. Acha que também a sua própria vaidade o levou a pensar nessa profissão.

Cursou o Ensino Fundamental em uma escola pública em Carapicuíba e veio para a Escola 2 por indicação da tia de um amigo que era professora ali. Diz que gostou da escola, especialmente no que se refere ao relacionamento entre alunos e entre os alunos e os professores, pois na outra escola *a gente tinha que escolher a dedo assim as pessoas certas*. Gosta de Matemática e Inglês, além das aulas de Educação Física. No entanto, a professora que mais o marcou, por ter ensinado mais, foi a de Português, na sétima série. Considera-se bom aluno. Conta que gosta de ler literatura internacional, pois a brasileira não o interessa muito.

Está terminando o curso técnico de Eletrônica na Escola 2, mas não pretende trabalhar com isso. Resolveu fazer o curso por que *estava experimentando coisas novas, porque eu estava... Eu acho que eu era um dos únicos, estava no segundo ano e não sabia o que fazer no vestibular ainda, eu estava tentando experimentar, aí eu fiz Eletrônica, eu*

gostei, eu continuei fazendo o curso. Considera o curso fraco, especialmente a parte teórica, mas deu para aprender a parte de como manusear os componentes. No último ano do Ensino Médio resolveu fazer Educação Física, mas, como já havia começado o curso de Eletrônica, resolveu terminá-lo.

No primeiro ano do Ensino Médio fez um curso de auxiliar administrativo, *só pra preencher o tempo mesmo, que eu tava meio... meio sem nada pra fazer à tarde.* Mas considera que não foi uma boa escolha, não se interessou muito pelo curso. Atualmente faz também um estágio na escola, no setor do almoxarifado. Tem um dia-a-dia bem corrido, levanta às 4:30hs para ir à escola, à tarde faz o curso técnico e à noite, o estágio. Sai da escola às 22:45hs e chega de volta em casa à meia noite. Tem uma namorada que estuda na Escola 2 à noite, mas consegue vê-la apenas no intervalo.

Seus melhores amigos estudam na Escola 2, mas não é sempre que consegue vê-los nos fins de semana, quando procura descansar e encontrar a família, que não consegue ver durante a semana.

Conta que seu pai é auxiliar administrativo, terminou o Ensino Fundamental, e a mãe é dona-de-casa, tendo terminado o Ensino Médio. Tem um irmão de 13 anos e moram em Carapicuíba. Tem ainda uma família ampliada bastante unida. Não se lembra da atividade profissional dos avôs, mas informa que as avós eram donas-de-casa. Nos fins de semana, procura descansar, conviver um pouco com a família e ver a namorada. De vez em quando consegue sair com os amigos da escola.

Em contato telefônico em janeiro de 2008 informa que não foi aprovado em Educação Física, mas cursa Sistemas de Informação na Universidade Braz Cubas — está no terceiro ano. Trabalhava em um escritório de construção civil, mas saiu para procurar emprego na sua área.

LAÍS

Entrevista: 10/11/2003

Pequena, rosto bonito, fala meiga, jeito tímido. Apesar da timidez e de ficar vermelha de vez em quando, fala de modo solto, responde às perguntas, me olha nos olhos. Os cabelos castanhos são um pouco abaixo dos ombros, presos em um meio-rabo, franja caída na testa e um pouco nos olhos. Camiseta branca, tipo baby-look, calça estilo cargo, pescador. Laís tem três ou quatro furos para brincos em cada orelha, com brincos pequenos e um piercing na parte superior de cada orelha.

Laís é filha de arquitetos. O pai morreu quando ela tinha 9 anos e a mãe trabalha hoje em seu próprio escritório de arquitetura. Tem uma irmã mais velha, de 21 anos, que estuda Jornalismo no Mackenzie. Os avós maternos são separados e os dois têm óticas. O avô por parte de pai é falecido e Laís não sabe o que ele fazia. A avó paterna *que eu me lembro ela nunca trabalhou, acho que ela dá aula de pintura.*

Vai prestar vestibular para Arquitetura, na USP e na UNICAMP. Na UNESP vai prestar Desenho Industrial. Acredita que não conseguirá entrar na faculdade neste ano e já planeja fazer cursinho no ano que vem. Diz que está muito confusa em relação ao que estudar e considera que suas escolhas atuais têm a ver com a profissão da mãe, que de algum jeito a influenciou. Sabe, no entanto, que é importante para ela trabalhar com alguma coisa ligada à estética. Diz que antes pensava que deveria escolher uma profissão que a levasse a um trabalho *útil para a humanidade*, tais como Gestão Ambiental ou Engenharia Ambiental. Gosta de cozinhar e pensou também em Gastronomia, que ainda quer fazer, mas só será possível depois de se formar em outra coisa, pois a faculdade é muito cara. Acha que vai ser um hobby, que só eventualmente poderia se transformar numa profissão. Quando fala em estudar na UNESP, diz que é o que prefere, pois gostaria de ter a experiência de morar sozinha. A mãe apóia suas escolhas.

Sempre cursou escola pública, no bairro da Liberdade. Entrou na Escola 2 no segundo semestre do segundo ano, quando se mudou para perto da escola. Está fazendo o curso técnico de Design e considera que isso também acabou ajudando na escolha pela carreira de Desenho Industrial. Gosta muito de desenhar e das matérias de exatas, mas não gosta de História, Geografia e Português. Embora goste de ler, não gosta da parte de literatura abordada na disciplina Português. Achou a Escola 2 muito diferente da escola em

que estava, tanto em relação ao conteúdo e à forma como ele é dado como em relação aos professores, que julga *esquisitos*, embora diga que agora já se acostumou com eles. Na sua opinião os alunos desta escola também são diferentes dos colegas que tinha na outra. Têm um nível intelectual melhor, são mais *sabidos*. Conta que na sua outra escola havia gente que não sabia nem ler, embora estivessem no Ensino Médio, coisa que não ocorre na Escola 2. Considera também que a Escola 2 não tem regras tão rígidas como na sua escola anterior: *aqui a gente faz mais ou menos o que quiser, mas cada um tem que ter responsabilidade pra saber o que vai prejudicar e o que não vai, por um lado é bom, pra quem consegue desenvolver isso é bom, mas tem gente que abusa*. Acha que não é má aluna, mas não está na sua melhor fase.

Seus melhores amigos atualmente são da Escola 2. Nos fins de semana, gosta de ir às “baladas”, quando dá, e de ir ao shopping. Não gosta muito de cinema, porém.

Acredita que agora há mercado para arquitetos, embora seja difícil. Após o término da entrevista comentou mais uma vez que o que queria mesmo era entrar na UNESP.

Em 2005 ingressou em Desenho Industrial no Mackenzie e em contato telefônico em janeiro de 2008, a mãe informa que ela está indo para o quarto ano do curso e que no momento não trabalha.

LÍGIA

Entrevista: 11/11/2003

Miudinha, rosto de menina, cabelos castanhos presos em um rabo-de-cavalo, olhos castanhos, olheiras. Lígia usava blusão de moletom amarelo e calça jeans. É muito simpática, fala de modo desinibido. Ao final comentou que foi bom conversar.

Os pais de Lígia têm o Ensino Médio completo, o pai trabalha como vendedor e a mãe como funcionária pública em um posto de saúde. O avô paterno era barbeiro e o materno Lígia não sabe — faleceu antes dela nascer. As duas avós nunca trabalharam fora de casa. Tem um irmão de 10 anos.

Cursou o Ensino Fundamental em uma escola particular, pequena, localizada perto de onde mora, no Butantã. Gosta das matérias de exatas, mas não das humanas. Diz que ainda não tem totalmente certeza, mas prestou o vestibular para Hotelaria na UNIFIEO, que escolheu por indicação de conhecidos e porque é perto de sua casa. Afirma que não vai cursar, se entrar, pois não tem dinheiro para pagar a faculdade. Não se inscreveu no vestibular para a USP por que acha que não tem condições de passar e estaria jogando fora o dinheiro da inscrição. Como ainda não tem certeza, a mãe não quer que ela faça faculdade no ano que vem, acha que ela deve fazer um curso técnico para ver se é isso o que quer e só depois ingressar numa faculdade, para não desperdiçar dinheiro. Por isso, pretende fazer o curso técnico de Hotelaria no SENAC no próximo semestre. Esta estratégia permitirá que ela veja se é mesmo o que quer estudar, enquanto a família termina de reformar a casa onde moram e ela junta algum dinheiro trabalhando. A família, no entanto, está disposta a investir nos seus estudos, quando ela estiver decidida.

Lígia chegou à Hotelaria por meio da busca que fez em revistas, catálogos, *Guia do Estudante* e sites das universidades e verificando a grade curricular de diversos cursos, tentando se imaginar nas aulas. Pensou mais no curso propriamente dito do que no trabalho que faria no futuro. Descartou Turismo porque não gosta de História e Geografia e estas matérias fazem parte do currículo. Não gosta de ler. Gosta de Matemática e da parte de Administração, daí Hotelaria. No entanto, tem pouca informação sobre o trabalho de um gerente de hotel e nunca entrou em um deles. Acha que o mercado de trabalho na área de Hotelaria está se ampliando e tem esperanças de que vá melhorar. Pensou também em fazer Veterinária, mas acha que não conseguiria ver os animais sofrerem.

Conheceu a Escola 2 por meio da divulgação que a escola faz nas escolas de Ensino Fundamental. Ademais, os alunos da escola em que estava já tinham a prática freqüente de prestar o “vestibulinho” para a Escola 2 — Lígia veio com os colegas. Adora a escola e considera positivo o fato de conviver com tipos muito diferentes de pessoas. Diz que seus melhores amigos são da Escola 2 e que depois que viajaram para Porto Seguro, em outubro, pôde fazer novas amizades, ver que até mesmo pessoas com as quais não tinha muito contato são legais. Está feliz com o término do Ensino Médio, mas entristecida por achar que não verá mais a maioria dos colegas, pois cada um mora em um bairro diferente, muito longe um do outro. Sua melhor amiga, no entanto, é da Escola 2 e mora perto de sua casa, o que facilita para que façam muita coisa juntas: estudam, assistem filme, uma na casa da outra, e quando as duas estavam namorando, os casais saíam juntos.

A professora que mais a marcou foi a de Matemática da Escola 2 e um professor dessa mesma disciplina no Ensino Fundamental. Com a primeira teve uma relação meio conflituosa, pois a princípio não gostava do jeito dela de, de vez em quando, ridicularizar os alunos, mas agora diz que acostumou com ela e *gosta dela pra caramba*; o segundo é seu amigo até hoje. Não fez nenhum dos cursos técnicos da escola e nenhuma atividade extra-escola.

Trabalha nos Correios, no pré-atendimento, há um ano e 4 meses (4 horas diárias). Diz que adora trabalhar lá, principalmente por causa das pessoas com quem convive ali. Só de vez em quando viaja, para a praia, nas férias, pois sua mãe não gosta de viajar.

Em contato telefônico no início de 2008 a mãe de Lígia informou que ela se formou em Hotelaria na UNIFIEO, mas nunca trabalhou na área, por falta de oportunidade. Trabalha com vendas de automóveis.

MATIAS

Entrevista: 31/10/2003

Matias tem origem japonesa e pinta os cabelos de vermelho. Cooperativo, responde a todas as perguntas. Tem 17 anos, é filho de pais separados (separaram-se quando ele ainda era pequeno) e vive com a mãe. Um irmão mais velho, de 22 anos, está trabalhando no Japão há três anos, mas pretende juntar dinheiro para voltar e ter uma vida mais tranquila aqui. Seus avôs (materno e paterno) são imigrantes japoneses e as avós, embora de origem japonesa, nasceram aqui. Ambos os avôs eram comerciantes — um deles tinha um bar — e as avós, donas-de-casa. O pai fez curso técnico de Contabilidade e trabalha como contador. A mãe era bancária, mas está aposentada por ter tido LER. Sua saúde faz com que Matias a ajude muito no trabalho doméstico, pois ela sente muitas dores.

Pretende estudar Publicidade. Vai prestar a FUVEST, mas já está pagando o cursinho para o ano que vem. Diz que chegou a essa escolha ajudado por uma bateria de testes vocacionais que fez na sua outra escola, que lhe indicou uma profissão mais ligada às artes, menos formal. Menciona que a mãe também acha que ele deve seguir uma carreira mais ligada à criatividade. Pesquisou ainda em uma Feira de Vestibular, na qual as diferentes Universidades apresentam seus cursos. Além disso, sempre gostou de desenhar.

Faz o curso técnico em Eletrônica e acha que ele lhe será útil para trabalhar enquanto estuda, *como um complemento de currículo*, mas não como uma profissão. Poderá assim ajudar um pouco a mãe. O pai questiona sua escolha por Publicidade enquanto faz técnico em Eletrônica. Acha contraditório, não entende, mas não proíbe nada. Diz que com a mãe tem mais diálogo, que ela é mais aberta e o apóia na suas escolhas.

Acredita que as aulas de Projetos, oferecidas pela escola, pouco contribuem para as escolhas profissionais, embora tenham este objetivo. Acha que seria mais útil se a escola oferecesse, no lugar delas, disciplinas como Literatura ou Filosofia.

Nunca teve contato com ninguém da área de Publicidade, mas gosta da parte de criação, acha que a área é a que mais lhe convém, pois gosta de desenhar e considera-se criativo. Acredita que exista mercado de trabalho na área da Publicidade, pois ela englobaria atividades muito diferentes.

Gosta do curso de Eletrônica, especialmente a parte prática. Considera-se um aluno médio. Gosta de Geografia, Biologia e Português, mas não de Matemática. Diz que gosta de

ler, mas não conseguiu lembrar o nome do último livro que leu (lembrava do autor, Sidney Sheldon), porque fazia tempo. Gosta de jogar futebol e de natação, embora tenha parado a segunda atividade quando começou o curso técnico. Tem um dia-a-dia bastante cheio, retornando para casa apenas à noite, lá pelas 19:30hs, quando janta, conversa um pouco com a mãe, ajuda nos afazeres domésticos e vai dormir. Nos fins de semana vai para a casa da avó materna, com a mãe. Passam o tempo todo lá e gosta, pois lá pode descansar, não tem de fazer os trabalhos domésticos. Quando sai com os amigos, nos fins de semana, volta para sua casa mais cedo. Vai então ao cinema, shopping, boliche, jogam futebol ou, de vez em quando, à “baladas” tecno.

Em cinco anos, sonha estar trabalhando, poder ajudar mais a mãe, ter um carro. Já em dez anos, gostaria de ter um filho, estar com alguém de quem gostasse, ter uma casa.

No site Orkut Matias faz parte da comunidade “Mack Pb turma 4F”, o que indica que ele ingressou no curso de Publicidade do Mackenzie. Não foi possível entrar em contato com ele em janeiro de 2008.

OSVALDO

Entrevista: 21/11/2003

Osvaldo é bastante tímido, não olha muito de frente. Magro, alto, cabelo preto cortado bem curtinho, vestia jeans e camiseta. Tem 17 anos.

Osvaldo quer estudar Biologia, especialmente voltada para a área de Ecologia. Vai prestar USP, UNESP e UFSCAR. Conta que pensava em fazer Ciências da Computação, mas mudou de idéia porque não era bem o que ele queria, *sem contar que é muito difícil de passar porque cai Física e Matemática na segunda fase*. Começou então a pesquisar as diferentes carreiras nos manuais dos vestibulares e nas revistas de orientação, tais como o *Guia do Estudante*. Foram também alguns amigos, que vão prestar Biologia, que mostraram a carreira a ele, levando-o a buscar mais informações. Diz que não escolheu *pensando em profissão, coisa assim, foi só o interesse pessoal*.

O pai não gosta muito da escolha de Osvaldo, preferiria que ele seguisse uma carreira que lhe permitisse entrar numa empresa e galgar posições hierárquicas, ou trabalhar por conta própria. Acha que a carreira de Ciências Biológicas vai levá-lo a ser sempre empregado de alguém. O pai é contador e trabalha em uma empresa de seguros. Estudou até o final do Ensino Médio e fez curso técnico em Contabilidade. A mãe começou a estudar Fisioterapia, mas abandonou. É funcionária administrativa da Polícia Federal. Osvaldo tem uma irmã, um ano mais nova, que estuda na mesma escola em que ele estudou. A avó paterna foi empregada doméstica e costureira. Do avô tem pouca informação, pois ele morreu antes de Osvaldo nascer. Do lado materno, o avô tem uma imobiliária e a avó está aposentada, mas não sabe o que ela fazia.

A possibilidade de cursar uma faculdade no interior coloca a questão de ir morar sozinho, situação da qual gostaria, mas a mãe diz que pedirá transferência para ficar com ele. Sua idéia inicial era ir sozinho e se virar, mas considera que ficará tudo mais fácil se ela for, *porque aí eu não tenho que fazer comida, lavar roupa, esse tipo de coisa ela faria*.

Osvaldo fez todo o Ensino Fundamental em uma escola particular no Campo Limpo e prestou exame de ingresso para a Escola 2 por sugestão de amigos. Avalia que a experiência foi boa para ele, pois teve de fazer novos amigos e se adaptar a uma nova situação. Atualmente, a maioria dos seus amigos é da escola. Fez o curso técnico de Eletrônica, *porque estava todo mundo fazendo*. Terminou porque havia começado, mas já

sabia que não utilizaria o que aprendeu, *era só uma coisa pra eu usar tipo em casa, não ia usar profissionalmente*. No entanto, *é bom pra colocar no currículo*. Atualmente está fazendo cursinho, no Aprove, todos os dias à tarde.

Acha que o professor que mais o marcou foi o de História, com quem teve aulas da quinta à oitava série: *ele era muito crítico, também, ele discutia política, também, com a gente (...) acho que ele me ajudou a desenvolver uma certa crítica nas coisas que eu vejo*. Osvaldo até pensou em fazer História, pois gosta muito, mas as perspectivas profissionais — ser professor — não o atraíram.

Nos fins de semana dorme até tarde, sai com os amigos para ir ao cinema e comer alguma coisa ou vai para a casa de algum amigo, alugam um filme e assistem. Não gosta muito de sair à noite, ir à “baladas”. Gosta de música e de ler, especialmente livros policiais. Nas horas vagas, gosta de jogar e conversar no computador.

Imagina-se trabalhando na área de ecologia, fazendo avaliações de impacto ambiental, mas não descarta poder se interessar por genética e seguir este rumo, pois *é a área que hoje em dia está mais se desenvolvendo, assim, e vai dar dinheiro no futuro*.

Daqui a cinco anos, gostaria de estar trabalhando, ter uma situação financeira razoável, ter uma casa para si e um carro: *trabalhando pouco e ganhando muito*. Em dez anos, acha que já estaria casado, com um filho, *a situação financeira estaria muito boa, trabalharia menos ainda, ganharia mais*. Assim que se estabilizar financeiramente pretende ir morar na Europa: Portugal, porque tem parentes, ou Inglaterra, porque fala inglês (estudou 6 anos). Quer mudar com a família, de vez, pois lá *os problemas sociais acho que são menores*.

Se não passar no vestibular, vai fazer cursinho e tentar fazer o estágio necessário à conclusão do curso técnico em Eletrônica. Não quer cursar faculdades particulares, prefere *ficar um ano só estudando e passar no próximo do que entrar numa particular assim, sei lá, não ser boa, ou gastar dinheiro, gastar muito dinheiro, sendo que não precisaria*.

Em contato via email, em janeiro de 2008, Osvaldo informa que ingressou no curso de Ciências Biológicas no Centro Universitário São Camilo em agosto de 2005, depois de tentar por dois anos ingressar em universidades públicas, como USP, UNICAMP e UNESP. Faz iniciação científica com bolsa PIBIC/CNPQ no Instituto Butantan, laboratório de Parasitologia.

RENATA

Entrevista: 11/11/2003

Desinibida, Renata fala de modo solto. Meiga, cabelos presos, óculos, camiseta de alça: uma aparência bem convencional. O toque diferente fica por conta de um piercing na língua, bem lá no fundo. Manteve ótimo contato comigo. No final lamentou que a entrevista tivesse terminado.

Renata é a filha mais nova de uma família de três irmãos. Tem dezoito anos. A mãe é funcionária pública, oficial de escola, e o pai, soldador da Sabesp. Ambos cursaram até o Ensino Médio, assim como os irmãos. A irmã (21 anos) é secretária em uma empresa de peças automotivas e o irmão (23 anos) é soldado temporário da Polícia Militar. Tem uma família expandida grande, que se reúne com frequência, e gosta de ter amigos em casa.

Sempre foi boa aluna, mas achava a escola (pública) em que estudava muito fraca e relaxada. Viu uma propaganda da Escola 2 em um folheto e resolveu fazer o exame de seleção. Gosta muito da escola, viveu ali *seus melhores anos*. Considera os colegas pessoas maravilhosas e sente muito o final do ano, pois acredita que não conseguirá mais ver os colegas. Sua turma é unida, apesar das “panelinhas”. Nos fins de semana passam muitas horas no MSN, conversando. O projeto de fazer a rádio da escola e gravar um CD com músicas da classe acabou unindo a turma. No entanto, alguns *irresponsáveis e aproveitadores* acabaram excluídos do grupo.

Gosta de Matemática e considera a professora que teve na Escola 2 *muito show*. Gosta também da professora de Biologia, que tem outro estilo, e conta que aprendeu a respeitar o trabalho do professor de História, que chega com aulas preparadas, pensadas. São professores que gostam do que fazem, segundo Renata.

Freqüenta a Igreja Renascer em Cristo, com a irmã, que é líder de um grupo de jovens “underground” dentro da igreja, o Christian Metal Force (CMF). Trata-se de um movimento de rockeiros, punks e metaleiros que, por meio da música, tenta mostrar que existe som *cristão de boa qualidade* e que *não é porque você é roqueiro que você é obrigado a ser um pinguço*. Dentro deste movimento, participa também do Projeto Amar, que é assistencial e tem um programa contra as drogas. Renata não toca nenhum instrumento, embora tenha vontade de aprender e adore música. A mãe freqüenta a Igreja da Congregação Cristã. O pai e o irmão são evangélicos também, mas não vão à igreja.

Está indecisa quanto ao que quer estudar, mas decidiu que prestará vestibular para

Ciências Biológicas na UNESP, em Assis. Queria fazer Enfermagem, mas achou que o vestibular é mais concorrido. Se não entrar, quer fazer cursinho no ano que vem. Conta que é muito ligada à mãe e que morar fora de casa é um desafio para crescer. Escolheu Assis porque tem um amigo que mora lá, o que facilitaria as coisas. Os pais apóiam sua escolha — a mãe porque apóia tudo o que ela faz e o pai, embora não opine muito, sente orgulho por ela querer continuar a estudar. Diz que os pais já concordaram em ajudá-la financeiramente, se ela entrar na faculdade fora de São Paulo. Conta também que se vira bem, faz unhas, crochê etc. e pode sempre ganhar um dinheiro.

Para chegar à área de Ciências Biológicas, entrou no site da UNESP e ficou *mexendo*: foi lendo sobre cada profissão, suas oportunidades de trabalho e facilidades/dificuldades do curso. Olhou também o Guia de Profissões.

Renata acha que sua formação religiosa também tem a ver com sua escolha profissional: *é uma coisa que eu sempre quis, eu sempre quis lidar com pessoas, lidar com vida, talvez pela minha formação religiosa, eu acho que a grandeza de Deus é tão magnífica, assim, como que ele pode criar seres minúsculos...* Quando fala da sua primeira escolha, Enfermagem, também fala na possibilidade de ajudar e ser útil, *não ser um peso-morto no mundo*.

Renata diz que se imagina trabalhando em um laboratório, ou instituto, como o Butantan. Não consegue se imaginar daqui a cinco anos, mas em dez anos: *Pretendo ter me realizado como pessoa, casada, pretendo já ter tido meus filhos, que eu quero ser uma mãe jovem que nem a minha mãe, com quarenta anos os filhos criados*. Quanto à profissão, não sabe. Acha que é muito difícil ter de escolher uma profissão aos 17 anos, pois pode mudar de idéia em pouco tempo.

Trabalha há um ano e dois meses como estagiária em um shopping, na área administrativa, auditando vendas nas lojas. Não gosta do que faz, pois tem de lidar com gente muito mal-educada, tanto lojistas como clientes. Diz que trabalha lá por causa do dinheiro, mas que não tem nada a ver com o que quer fazer no futuro, embora às vezes se pergunte se não deveria seguir alguma carreira ligada à Administração, pois já conhece a área. O dia-a-dia é cansativo, pois levanta muito cedo para vir para a escola, volta para casa para almoçar e vai trabalhar, das 16:00 às 22:00hs, todos os dias, inclusive aos sábados.

Em contato telefônico em janeiro de 2008 Renata informou que fez o curso técnico de Enfermagem do SENAC, mas nunca trabalhou na área. Estava desempregada. Conta que pretende fazer Ciências Biológicas na USP, depois de casar, e seguir carreira acadêmica.

RAFAEL

Entrevista: 31/10/2003

Rafael é moreno, cabelos encaracolados, cortados bem rentes, magrinho e alto. É simpático e tranquilo, responde as perguntas olhando sempre nos meus olhos. Muitas vezes demora para responder.

Tem 17 anos e é filho do segundo casamento de sua mãe, que atualmente vive com o terceiro companheiro. Tem três irmãs mais velhas, casadas, do primeiro casamento da mãe. O pai e a mãe *não têm profissão*. Ele fez o primeiro grau completo e ela abandonou os estudos na quarta série do Ensino Fundamental. Os dois são “autônomos”, assim como o padrasto. O pai já foi vidraceiro e atualmente trabalha na construção civil. A mãe vende bolo e café na estação do metrô do Jabaquara e o padrasto vende sorvete. Os pais se separaram quando ele tinha por volta de quatro anos. As irmãs mais velhas trabalharam como vendedoras; no momento uma não trabalha mais, a outra estava procurando trabalho e a última trabalhou um pouco em uma padaria, mas agora não está mais trabalhando. A avó materna trabalhava na Xerox, mas está aposentada. Pouco sabe dos avós paternos. Vive com a mãe e o padrasto em um conjunto de cinco casas, onde moram também a avó e uma tia.

Rafael quer fazer Engenharia e Ciências da Computação, porque sempre gostou de informática. Desde os dez anos tem contato com computadores, embora não possua um. Usa o da tia ou da irmã. Fez três cursos de Informática, onde aprendeu a lidar com diferentes softwares. Vai prestar vestibular na USP para Engenharia, para depois ir para a área de informática. Quer ver se consegue trabalhar, nem que seja meio período. Quer trabalhar com programação ou manutenção de redes. Daqui a dez anos gostaria de estar formado, mas imagina sua vida como *de casa pro trabalho, do trabalho pra casa...*

Fez o curso técnico em Eletrônica na Escola 2 e sua experiência profissional foi o estágio relacionado ao curso. Acha que o curso técnico, assim como a escola, tem bons e maus professores. Alguns importam-se em ensinar e outros *enrolam*. Julga, no entanto, que o ensino nesta escola é muito superior ao que poderia ter tido se tivesse estudado perto de sua casa, no Grajaú. Ficou sabendo da Escola 2 por meio de um cunhado, que havia estudado ali. Gosta de Matemática, da professora e do jeito que ela dá aula: *porque como ela mesma fala, ela não precisa dar aula aqui, ela não faz por dinheiro, porque ela fala,*

ela ganha sete reais por aula e ela não precisa desse dinheiro, ela dá aula porque ela quer ensinar. Acha aborrecidos os livros que tem de ler para a escola. Gosta, porém, de alguns livros, como *Xogum*. Não está fazendo cursinho, mas tenta estudar sozinho. Considera-se um aluno médio, que vai passando *raspando*.

Detesta a aula de Projetos, porque iam para o laboratório de Informática e a professora mandava pesquisar as profissões, sem uma *proposta concreta*. Não funcionou.

Diz que os alunos só conhecem os colegas de classe, que as pessoas se unem em função de alguma afinidade e pouco se relacionam com outros grupos. Fala com *dois ou três*. Como fica pouco em casa, também não tem contato com o pessoal da rua ou do bairro onde mora. Nos fins de semana fica em casa, estudando ou jogando videogame. Gosta de rock e de ir ao cinema ver filmes de suspense e ação.

No ano que vem pretende trabalhar com eletrônica e, *se der tempo*, fazer cursinho, mas ainda não se informou muito sobre eles. Pouco se informou também sobre a profissão que pretende abraçar. Acha que o mercado de trabalho *de eletrônica é melhor, assim, engenheiro acho que é... um pouco mais difícil de conseguir, mas é bom*. Viu apenas o trabalho que o colega fez sobre Engenharia. Diz que escolheu a área mais em função da experiência que teve com a eletrônica, obtida no curso técnico.

Por telefone, no início de 2008, Rafael informou que fez um ano e meio de Engenharia Eletrônica na Uniradial, mas trancou a matrícula por estar desempregado no momento. Pretende voltar a estudar quando conseguir um emprego para pagar a faculdade.

TÂNIA

Entrevista: 3/11/2003

Cabelos loiros encaracolados, presos para trás, pele bem branca um pouco marcada de acne, meio gordinha. Vestia um moletom cor-de-rosa e calça jeans. Tânia é simpática e falante. Olha nos meus olhos enquanto fala. Ao final da entrevista quis me entrevistar. Queria saber como eu escolhi minha profissão, quando eu tive certeza de que era o que eu queria.

Tânia tem 17 anos, sempre cursou escola pública e entrou na Escola 2 na segunda série do Ensino Médio. Achou a escola muito mais difícil do que a outra em que estava. Veio atraída pelo curso técnico em Administração, para o qual fez a prova de ingresso e passou. Como ficava difícil fazer o curso técnico em uma escola e o Ensino Médio em outra, buscou uma vaga de transferência e conseguiu. Conta que gostou do curso de Administração, que aprendeu muitas coisas novas — *que eu nunca achei que eu ia aprender, muito bom* — e que ele ajudou-a a pensar na hipótese de fazer Publicidade e Propaganda. Conversou com o professor de Marketing sobre a profissão, *ele foi dando uma ajudinha*. Quer fazer Publicidade, pois esta carreira envolve criação, ao contrário de Marketing, que é *estratégia*. Neste sentido, vai ao encontro da opinião do pai, que *sempre achou que eu tinha uma certa vocação pra arte*.

Vai prestar o vestibular da FUVEST, mas considera que não tem muitas chances, apesar de ter sido classificada entre as dez primeiras no simulado do ENEM feito na escola. Prestou Anhembí-Morumbi e UNIP, porque foram as duas onde conseguiu inscrição de graça para o vestibular, e foi aprovada nas duas. Depende agora de conseguir um emprego para poder pagar a faculdade, o que pretende fazer no próximo semestre, na área da Administração. Para ajudar a consegui-lo, fez também um curso básico de Computação, em uma escola particular. Os pais concordam com qualquer escolha que faça, mesmo que seja para morar longe. Só não podem arcar com as despesas. Por este motivo também não fez cursinho.

Não tem certeza de que quer fazer mesmo Publicidade: *eu ainda não me decidi direito, (...) Hoje em dia tem tantos ramos, um parecido do outro, que você fica meio confuso*. Considerou também Biologia, pois gosta muito da matéria. Conversou com a professora da disciplina, que falou um pouco da profissão, dizendo que com Biologia se

poderia trabalhar em muitas coisas diferentes. Conta que é uma de suas matérias prediletas na escola. Também pensou em fazer Oceanografia, mas achou que teria de ficar longe de casa e da cidade, e achou melhor não. Ao escolher uma carreira considerou também o mercado de trabalho ligado a ela: *você não pode escolher uma coisa que ninguém conhece se você não tiver um futuro, você tem que pensar também, como é que eu vou sustentar meus filhos, essas coisas, eu não quero ser dona-de-casa.*

O pai é motorista particular e cursou até metade do Ensino Médio. A mãe terminou o Ensino Médio e trabalha como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil em uma EMEI. Tem uma irmã, um ano mais nova. Seus avós paternos vieram da Itália e foram morar na região de Taboão da Serra, trabalhando em olarias, pouco estudaram. Os avós maternos também não terminaram o Ensino Fundamental.

Tânia gosta de ler (está lendo *O Senhor dos Anéis*), ir ao cinema com as amigas e passear no shopping. Gosta de viajar e vai com frequência a Cananéia, onde mora a avó. Gosta também de nadar, e desde pequena cursa intermitentemente escolas de natação, conforme a disponibilidade financeira da família.

No futuro mais próximo gostaria de estudar, trabalhar, ter *uma certa liberdade e um carrinho*. Em dez anos imagina-se *velha*, casando, tendo *alguns filhos*, mas trabalhando, *sem deixar a profissão, ninguém mexe nisso*.

Ingressou em Publicidade na UNIP e na Universidade Anhembi-Morumbi e em 2004 cursava esta última. Não foi possível contatá-la em janeiro de 2008.

THOMAS

Entrevista: 12/11/03

Thomas é bastante tímido, sentou-se meio de lado, me olhava apenas de vez em quando. Apesar disso, respondeu a todas as minhas perguntas de modo bastante simpático. Rosto cheio de espinhas, cabelo cortado bem curto, vestia camiseta e bermuda. Usava um anel grande (cobria quase todo o dedo mindinho) que disse ser da namorada.

É o filho do meio de uma família de três filhos: tem uma irmã de 21 anos, que está fazendo cursinho para Farmácia, e um irmão de 12. O pai é gerente de controladoria na Philips e a mãe, corretora de imóveis. No momento não está trabalhando, pois a imobiliária onde trabalhava fechou. O pai fez curso técnico de Contabilidade, começou o curso superior de Contabilidade, mas abandonou. A mãe fez supletivo do Ensino Médio. O avô paterno, que mora em Campo Grande, era cabeleireiro e agora, já aposentado, vende produtos cosméticos para salões de beleza. A avó é dona-de-casa e tem uma lojinha, em casa mesmo. O avô materno já faleceu e a avó é dona-de-casa. A família de mãe é do interior da Paraíba, onde mora ainda parte dela.

No ano que vem pretende fazer estágio para poder tirar o diploma em Técnico de Edificações, que está cursando na Escola 2, e fazer cursinho para prestar vestibular para Engenharia Civil. Foi fazer o curso técnico para ter elementos para decidir entre Engenharia e Arquitetura e acha que o curso lhe foi muito útil, neste sentido, e que aprendeu muito ali. O curso foi decisivo na sua escolha profissional. Sempre estudou em escola pública, fez cursinho para entrar na Escola 2, atraído justamente pelo curso técnico. Considera-se um aluno mediano, não gosta especialmente de nenhuma disciplina, mas também não detesta nenhuma. Vai levando. Conta que suas professoras mais marcantes foram de Matemática, na 8ª série e no Ensino Médio: sabiam explicar, tiravam dúvidas e tinham certo carisma.

O fato de a mãe trabalhar na área de imóveis e construção ajudou-o a se aproximar da área da construção civil. Ia com ela às obras e achava interessante ver a casa se erguendo. Imagina-se trabalhando na área, *pisando no barro*, nas obras mesmo, não na parte de projetos ou administração: *eu quero mesmo o prático, ver o negócio acontecendo*. Não se informou muito sobre o mercado de trabalho para engenheiros, mas concorda com o professor, para quem *um dia todo mundo pensa em se casar e quem casa quer casa, então aí é que entra a gente*.

Gostaria de entrar numa universidade pública, especialmente a UNICAMP, o que permitiria que ele morasse fora de casa. Acredita que o pai iria *reclamar um pouco*, mas tentaria financiá-lo, por ele estar cursando uma boa faculdade. Pretende, no entanto, prestar também USP, Mackenzie e FEI.

Gosta de esportes, especialmente futebol e caratê. Gosta também de ler sobre a vida de personalidades históricas, mas o faz apenas em revistas, tais como a *Superinteressante*. Tem amigos na escola e fora dela, especialmente na rua onde mora, onde estão os seus melhores amigos. Com eles, joga Magic, RPG, futebol, vai ao shopping. Considera que os jogos de RPG trazem a possibilidade de usar a imaginação e a criatividade, além de ajudar a ficar menos inibido, *se soltar mais*. Há quatro meses, tem uma namorada que quer estudar Arquitetura. Gostaria de poder ir às danceterias à noite, mas a mãe não permite. Só foi uma vez, quando ela estava viajando.

Imaginar-se daqui a dez anos não é fácil: quer estar trabalhando, de preferência como autônomo. Namorando ou casado, embora considere que 27 anos ainda é um pouco cedo para estar casado e com filhos.

Não vê a hora de o ano acabar e, com ele, a rotina de ver as mesmas pessoas e viver o mesmo esquema de vida, da escola para casa, de casa para a escola: *eu venho pra escola de manhã e de noite, eu saio da minha casa e venho pra escola, saio daqui e vou pra minha casa, saio da minha casa e venho pra cá, saio de lá, vem pra cá, nossa, não dá, eu fico de saco cheio*.

Em 2005 foi aprovado no curso de Edifícios da FATEC-SP e no curso de Tecnologia de Construção Civil da UNICAMP. Em contato telefônico em janeiro de 2008 informou que cursa a FATEC e faz estágio na área de engenharia civil.