

# QUAL O SENTIDO DA ESCOLA? REFLEXÕES BOURDIEUSIANAS A PARTIR DE UMA PESQUISA SOBRE JOVENS BOLSISTAS NO RIO DE JANEIRO

Pedro Henrique Barboza Machado<sup>1</sup>

Sara Esther Dias Zarucki Tabac<sup>2</sup>

## Resumo

Neste artigo apresentaremos uma pesquisa realizada com seis jovens de camadas populares que, através de bolsas de estudos, cursaram a etapa do ensino médio em duas escolas privadas no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro. Tal estudo valeu-se de importantes reflexões bourdieusianas, como as discussões feitas sobre os conceitos de “excluídos do interior”, “capital cultural” e “capital social”. Para cumprir tal proposta, o escrito apresenta a pesquisa em linhas gerais e localiza-a dentro de fenômenos sociais mais amplos pelos quais a sociedade brasileira atravessa. A partir disto, importantes achados da pesquisa são destacados, como o valor conferido à experiência escolar e as estratégias desenvolvidas pelos jovens para obterem êxito em suas trajetórias. Por fim, o presente trabalho apontará caminhos para pensarmos as potencialidades e outros custos subjetivos embutidos na experiência dos bolsistas, na tentativa de conduzirem suas trajetórias educacionais frente às possibilidades de pertencimento a um grupo social.

**Palavras-chave:** Estudantes bolsistas. Trajetórias. Processo de escolarização. Desigualdades escolares.

**What is the meaning of the school? Bourdieusian reflections from a research on young scholarship holders in Rio de Janeiro.**

## Abstract

In this article, we will present a research carried out with six youths from low-income groups who, through scholarships, attended high school in two private schools in the Tijuca neighborhood, in the city of Rio de Janeiro. Such a study drew on important Bourdieusian reflections, such as discussions about the concepts “excluded from the countryside”, “cultural capital”, and “social capital”. To fulfill this proposal, the paper presents the research in general lines and locates it within the broader social phenomena through which Brazilian society goes. From this, important research findings are highlighted, such as the value given to school experience and the strategies developed by young people to succeed in their trajectories. Finally, the present work will point out ways to think about the potentialities and other subjective costs embedded in the experience

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Ciências Sociais-UERJ; Mestre em Ciências Sociais pelo PPCIS-UERJ; Integrante do Grupo de Pesquisa Ciências Sociais e Educação (ICS-UERJ); Professor de Sociologia no Ensino Médio na rede particular do estado do Rio de Janeiro. E-mail: pedro.barbozamachado@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências Sociais PPCIS/ UERJ. Bolsista CAPES. Mestra em Ciências Sociais PUC-Rio (2012). Especialista em Sociologia Urbana UERJ (2016), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais PUC-Rio (2009). Pesquisadora nos grupos do CNPq: LEPES – Laboratório de Pesquisas e Estudos em Educação Superior da UFRJ e ICS – Ciências Sociais e Educação da UERJ. Atualmente realiza pesquisas sobre o problema das desigualdades de oportunidades educacionais e a inserção profissional dos egressos do ensino superior, mais especificamente os formados na Licenciatura em Ciências Sociais. E-mail: sara.zarucki@gmail.com

Qual o sentido da escola? Reflexões bourdieusianas a partir de uma pesquisa

of the scholarship holders, in an attempt to conduct their educational trajectories in the face of the possibilities of belonging to a social group.

**Keywords:** Scholarship students. Trajectories. Schooling process. School inequalities.

### **¿Cuál es el significado de la escuela? Reflexiones Bourdieusianas de una investigación sobre jóvenes becarios en Rio de Janeiro.**

#### **Resumen**

En este artículo presentaremos una investigación realizada con seis jóvenes de grupos de bajos ingresos que, a través de becas, cursaron el bachillerato en dos escuelas privadas del barrio de Tijuca, en la ciudad de Rio de Janeiro. Dicho estudio se basó en importantes reflexiones bourdieusianas, como discusiones sobre los conceptos "excluidos del interior", "capital cultural" y "capital social". Para cumplir con esta propuesta, el trabajo presenta la investigación en líneas generales y la ubica dentro de los fenómenos sociales más amplios por los que atraviesa la sociedad brasileña. De ahí se destacan importantes hallazgos de la investigación, como el valor que se le da a la experiencia escolar y las estrategias que desarrollan los jóvenes para triunfar en sus trayectorias. Finalmente, el presente trabajo señalará formas de pensar sobre las potencialidades y otros costos subjetivos incrustados en la experiencia de los becarios, en un intento por conducir sus trayectorias educativas frente a las posibilidades de pertenencia a un grupo social.

**Palavras chave:** Estudiantes becados. Trayectorias. Proceso de escolarización. Desigualdades escolares.

## Introdução

Há mais de quatro décadas textos de Pierre Bourdieu (1930–2002) são recebidos pelo público brasileiro. Enaltecidas ou desprivilegiadas, as ideias do autor são alvo de intensos debates. Refletir sobre a obra bourdieusiana não é tarefa simples e contém riscos. A dificuldade começa na busca de originalidade. Difícil abordar sua figura, enquanto intelectual, e sua obra, sem transitar por caminhos percorridos, tamanho é o conhecimento produzido a respeito. Risco também porque a boa releitura requer criticidade e não repetição servil, muitas vezes percebida.

Passando em revista a recepção da obra de Bourdieu no país, Renato Ortiz escreve que “ler Bourdieu no Brasil não é o mesmo que fazê-lo na França” (ORTIZ, 2013). Adaptando essa afirmativa, também podemos admitir que ler Bourdieu atualmente não é o mesmo que fazê-lo há dez ou até mesmo quarenta anos. A receptividade de uma obra não está imune aos contextos políticos e sociais dos lugares onde ela aporta. Assim foi com a obra bourdieusiana no ambiente intelectual brasileiro. Ainda seguindo Ortiz, vemos que durante a década de 1970, época das primeiras traduções, a obra encontrava resistência em muitos círculos intelectuais. Aquele cenário, dominado pela dura atmosfera da ditadura civil-militar, era muitas vezes dicotomizado entre uma perspectiva sociológica que privilegiava a questão da ordem com outra que observava mais detidamente a questão do conflito. As ideias de Bourdieu eram alocadas majoritariamente no primeiro grupo. Tendo o campo da educação como receptor mais constante de seus trabalhos, as ideias do autor eram contrastadas e muito criticadas à luz das propostas desenvolvidas pelo pedagogo Paulo Freire (1921–1997), onde uma intervenção prática era colocada de um modo mais explícito.

Entretanto, a partir da década seguinte o cenário é alterado. De “discreta” e “limitada”, a obra de Bourdieu tornou-se cada vez mais difundida. Aqui também é necessário recorrer ao contexto. Ortiz (2013) levanta dois aspectos relevantes para compreendermos o porquê dessa receptividade. De um lado, o crescente processo de institucionalização das Ciências Sociais. A partir da leitura de textos de Bourdieu, todo um ferramental teórico era fornecido que auxiliava na compreensão dessa “sociologia mais institucionalizada”. Por outro, era a própria abordagem que o autor francês dava ao fenômeno do “poder” que encontrava recepção cada vez maior numa sociedade que aos poucos saía de um período ditatorial e revivia o debate amplo na sociedade

civil. Desde então, suas contribuições no campo das Ciências Sociais são constantemente utilizadas como parâmetros para reflexões feitas quando se observam candentes questões em nosso país – seja na esfera cultural, científica ou da educação.

Destacamos, desse breve recorrido, o fato de que os modos através dos quais seus escritos foram apropriados não foram estáticos e nem imunes ao contexto político. Grande desafio, portanto, é pensar como podemos manusear a obra de Bourdieu de maneira criativa e crítica o suficiente para utilizarmos sua teoria enquanto ferramenta a inspirar pesquisas que olhem para os dilemas da sociedade brasileira atual. A proposta deste dossiê de passar em revista sua obra, levantando bônus e ônus dessa teoria tão complexa e plural, pode ser lida como um convite a esse intento.

O presente texto vai ao encontro dessa proposta uma vez que mobiliza contribuições feitas por Bourdieu, notadamente na esfera da educação, para pensar um fenômeno social específico: a entrada de estudantes bolsistas, advindos de camadas populares, em escolas privadas que atendem a um público notadamente de classe média. Tal fenômeno foi objeto de estudo de uma pesquisa empreendida entre os anos de 2018 e 2019. Esta pesquisa será apresentada neste escrito, destacando as contribuições bourdieusianas para seus achados. Para cumprir este objetivo, o texto está organizado em cinco partes. Na primeira temos uma apresentação geral da pesquisa, destacando seu objeto, objetivos e metodologia. Na segunda seção localizaremos o processo social mais amplo na qual a investigação insere-se, utilizando para isso referencial em leis e planos brasileiros, bem como as contribuições de Bourdieu ao debate. Nas partes intituladas “A questão do lazer” e “O valor da escola”, destacaremos importantes achados da investigação. Ao final apresentamos as conclusões, sublinhando potencialidades e outros custos subjetivos embutidos na experiência dos bolsistas.

### **A pesquisa com estudantes bolsistas: indagações, objetivos e metodologia.**

A investigação que serviu de base para as reflexões aqui expostas buscava compreender os sentidos atribuídos por seis jovens de camadas populares à experiência proporcionada por bolsas de estudo que permitiram que cursassem a etapa do ensino médio em duas escolas privadas da Grande Tijuca, região localizada na zona

norte da cidade do Rio de Janeiro. Tais escolas possuíam um público majoritariamente composto por membros das camadas médias e altas da sociedade. Sabemos que o termo “camadas populares” não é unívoco. Desse modo, a pesquisa atribui este complemento a jovens advindos de grupos familiares com poder aquisitivo baixo e que, além disso, não possuíam acesso permanente e estável a bens de consumo mais percebidos entre as camadas médias e altas da sociedade – seja no âmbito da saúde, do lazer ou da educação.

A questão propulsora centrava-se no questionamento de como esses estudantes, que já portavam uma série de socializações pregressas, viviam essa realidade de estudarem em escolas que não condiziam com suas realidades econômicas e sociais. Havia um interesse em observar como esses indivíduos acionavam disposições apreendidas – seja no campo família, de seus lazers ou até mesmo de outras instituições de ensino pelas quais tinham passado – para viverem essa realidade nas escolas privadas. Quais estratégias eram adotadas? Quais ensinamentos anteriores eram postos em prática para que pudessem viver no novo ambiente? Quais eram as facilidades? Quais eram as dificuldades e como tentavam desvencilhar-se? Desse modo, buscava-se compreender como essa experiência de “ser bolsista” era significada pelos próprios agentes que viviam essa experiência.

Tais indagações valiam-se amplamente das contribuições de Bourdieu ao desenvolver uma “teoria da prática”. Procurando superar dicotomias muito bem sedimentadas no campo intelectual das ciências humanas, com essa abordagem o autor francês não considerava o indivíduo totalmente livre para a escolha na sociedade, ao mesmo tempo em que não o reduzia a mero receptáculo das estruturas sociais. Essa proposta teórica que devia efetivar-se em pesquisa, portanto, pode ser encarada enquanto um amálgama entre as estruturas objetivas presentes na sociedade e as disposições subjetivas dos indivíduos. Conceito crucial que emerge desse intento é o de *habitus*. Ao explicar sua escolha de trabalhar com esta noção, o autor nos diz que:

[...] eu desejava pôr em evidência as capacidades ‘criadoras’, activas, inventivas do *habitus* e do agente ( que a palavra *hábito* não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana [...], mas sim o de um agente em ação. (BOURDIEU, 2012, p. 61)

A obra de Bourdieu é vasta nas reflexões sobre essa noção. Em outro momento ele dirá que se trata de um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco.” (BOURDIEU, 2010, p. 22) Desse modo, o uso desse conceito permite compreender as ações empreendidas pelos indivíduos tendo em vista o acúmulo de experiências a partir dos espaços ocupados na sociedade. A pesquisa admite isso enquanto um referencial teórico importante, pois considera que as ações, sentimentos e interpretações desenvolvidos pelos estudantes em sua experiência proporcionada pela bolsa passam necessariamente pelo conjunto de disposições adquiridas ao longo de toda essa trajetória. Tal acúmulo de disposições estruturará, como diz Bourdieu, um “estilo de vida unívoco” para cada um dos jovens pesquisados. Ademais, a investigação também considera a possibilidade dessas disposições serem atualizadas a partir da vivência ocorrida dentro da própria instituição escolar.

Para cumprir tal engenho, a pesquisa valeu-se da estratégia metodológica de entrevistas em profundidade com os jovens. Além disso, o principal adulto que acompanhou a trajetória desses estudantes também foi entrevistado<sup>3</sup>. A escolha de entrevistar este adulto era conduzida pela hipótese de que os sentidos que os estudantes atribuíam às experiências nas escolas privadas eram tributários, em certa medida, de disposições e percepções construídas a partir de suas interações no nicho familiar. A escolha por entrevistas deu-se porque através deste recurso poder-se-ia acessar uma série de interpretações elaboradas pelos próprios indivíduos que viviam as experiências. Assim sendo, foram realizados onze encontros: seis com os jovens e cinco com os responsáveis que acompanhavam de perto essa trajetória<sup>4</sup>.

Embora com um público composto hegemonicamente pelo mesmo segmento da sociedade, as duas escolas onde os jovens entrevistados cursavam o ensino médio possuíam algumas diferenças entre si. A “escola A”<sup>5</sup> estava inserida no mercado há quatro décadas e carregava consigo o rótulo de ser uma escola com práticas pedagógicas “alternativas”. No ano em que a pesquisa foi empreendida, a mensalidade para o segmento do ensino médio era de R\$ 2.297 reais. A escola abarcava todas as

---

<sup>3</sup> A indicação deste adulto era feita pelo próprio estudante.

<sup>4</sup> Somente em um caso a entrevista com o adulto não pôde ser realizada por total incompatibilidade de horários e alguma resistência por parte da possível entrevistada.

<sup>5</sup> Com o intuito ético de preservar a identidade das instituições, as escolas serão doravante denominadas “escola A” e “escola B”.

etapas da educação básica. Sobre o segmento do ensino médio, a instituição contava apenas com uma turma por série, tendo o 1º ano o quantitativo de 21 estudantes, o 2º ano com 16 estudantes e o 3º ano com o mesmo número de estudantes da série anterior. As bolsas da “escola A” eram concedidas através de negociação direta dos responsáveis com a direção, ou então eram garantidas porque os bolsistas eram filhos de funcionários da instituição.

A “escola B” fazia parte de uma rede de ensino. Tratava-se de uma escola com um porte maior do que aquele percebido na “escola A”. Esta escola contava com parcerias com institutos da cidade que subsidiavam o valor da bolsa dos estudantes. Além disso, outro caminho para se obter desconto total nas mensalidades era realizar um processo seletivo organizado pela própria instituição. No ano das entrevistas, a mensalidade para o segmento do ensino médio era de R\$2.451,92. A unidade onde os bolsistas entrevistados cursavam o ensino médio possuía 713 estudantes no total. Mais especificamente, o terceiro ano do ensino médio (etapa que os jovens entrevistados cursavam) possuía 75 estudantes. Tais informações gerais foram obtidas nas entrevistas com os jovens e com os responsáveis, ou através do contato realizado com as instâncias diretivas das escolas, quando do início da investigação, para saber a possibilidade de entrevistar bolsistas da instituição. A fim de sintetizar as principais informações sobre os entrevistados, o quadro abaixo é apresentado.

Perfis dos jovens entrevistados<sup>6</sup>

Tabela 1

Nome	Idade	Cor (Autodeclaração)	Área de residência	Residentes na casa	Renda familiar
<b>Eduarda</b>	16	Parda	Rua São Miguel- Tijuca	4	Em torno de R\$ 2.000
<b>Carlos</b>	16	Negra	Favela do Catrambi	6	Em torno de R\$5.000
<b>Paulo</b>	17	Não declarado	Favela da Mangueira	3	Em torno de R\$2.500,
<b>Paula</b>	17	Parda	Favela do Andaraí	7	Em torno de R\$2.000
<b>Luan</b>	18	Negra	Favela do Salgueiro	2	Não informado
<b>Vanessa</b>	17	Negra	Favela dos Macacos	4	Em torno de R\$3.000

Tabela 2

Nome	Escola	Como a bolsa foi adquirida	Série cursada	Sistema de Ensino cursado antes da bolsa	Há quanto tempo está na escola privada	Planos para o futuro
<b>Eduarda</b>	A	Concessão da escola	2º ano	Público	6 anos	Ensino Superior (não decidiu o curso)
<b>Carlos</b>	A	Seu pai era funcionário da escola	1º ano	Público	6 anos	Ser metalúrgico
<b>Paulo</b>	A	Sua mãe era funcionária da escola	3º ano	Público	7 anos	Cursar Direito
<b>Paula</b>	B	Processo seletivo	3º ano	Público	3 anos	Cursar Medicina
<b>Luan</b>	B	Assoc.Beneficente	3º ano	Público	3 anos	Cursar Economia
<b>Vanessa</b>	B	Assoc.Beneficente	3º ano	Público	3 anos	Cursar Publicidade ou Estudos de Mídia

Fonte: Autoral.

<sup>6</sup> Para preservar a privacidade dos entrevistados, foram atribuídos nomes fictícios aos jovens e aos responsáveis.

## **A escolarização de camadas populares na sociedade brasileira e as contribuições de Bourdieu ao debate.**

Embora com um recorte específico, a pesquisa tinha como pano de fundo um cenário que não passa despercebido nas últimas décadas em produções que observam o campo educacional brasileiro. Tal fenômeno é o da entrada cada vez mais sistemática e constante de setores da população historicamente alijados dos bancos escolares. Se observados leis e planos educacionais brasileiros dos últimos três decênios, poderá ser percebido um esforço sistemático para encurtar a distância entre as instituições de saber da sociedade e camadas amplamente excluídas desses espaços.

Nessa discussão, alguns documentos merecem destaque. O artigo 205 de nossa constituição coloca que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado (BRASIL, 1988). Essa é uma referência basilar para que qualquer reflexão no campo educacional no país seja empreendida. Se observadas políticas públicas educacionais empreendidas nas últimas décadas, pode-se afirmar que elas se estruturavam tendo em vista a garantia tanto do acesso como da qualidade de ensino. O país ingressou na década de 1990 com o grande imbróglio da universalização do ensino fundamental. Tem-se a lei 10.172/2001 enquanto referência importante ao instituir a obrigatoriedade de cursar esta etapa aqueles indivíduos na faixa dos seis (6) aos quatorze anos (14). A despeito das dificuldades e imperfeições, até meados da primeira década do novo século a universalização desta etapa da educação básica parecia ter sido quase alcançada. Em 2006, os dados do Censo Escolar indicavam que 97,7% das crianças entre sete (7) e quatorze anos (14) de idade estavam matriculadas no sistema educacional brasileiro (LIMA, 2011). Este quadro, aliado a diversos movimentos da sociedade civil, pressionou o poder público federal para que direcionasse esforços para a universalização da próxima etapa de ensino.

Pela emenda constitucional nº 59/2009, a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos quatro (4) aos dezessete anos (17) foi instituída, inclusive para todos que não tiveram acesso a ela na idade própria. Em 2014 outro marco importante nessa discussão: após quatro anos de intensos debates, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com vigência estipulada entre 2014 e 2024. Na terceira meta estipulada pelo plano lê-se:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE a taxa líquida de matrículas<sup>7</sup> no Ensino Médio para 85%. (BRASIL, Lei 13.005/2014).

Tal índice não logrou ser atingido, todavia. Desse modo, atualmente, impõem-se como uma das maiores questões de nosso cenário educacional a universalização do Ensino Médio. Entretanto, em que pese ainda os muitos passos a serem dados por uma educação de qualidade, nas últimas décadas testemunhou-se o ingresso ou o reingresso de quantitativos expressivos de nossa população ao universo escolar.

De um modo particular, as bolsas de estudo concedidas por inúmeras instituições de ensino – seja a nível superior ou da educação básica – também têm como uma de suas consequências a possibilidade de um contingente populacional significativo adentrar às salas de aula. Ademais, não parece despropositado observar esta relação num contexto social mais amplo onde as investidas de setores empresariais, antes muito concentradas no ensino superior, se ampliam de maneira significativa rumo à educação básica. Esse cenário torna-se ainda mais sensível quando se observa o interesse e esforço do setor público de intensificar o diálogo com o mercado privado, seja com o argumento de honrar com suas obrigações legais no tocante à qualidade ou ao oferecimento de vagas, seja por motivos menos nobres<sup>8</sup>.

Este quadro da entrada de crianças e jovens, advindos de setores historicamente marginalizados de nossa sociedade, coloca para a instituição escolar uma série de questões que podem passar despercebidas se o cenário é observado apenas de acordo com a letra de leis e de dados quantitativos. Universalizar o acesso significa muitas vezes permitir que as salas de aula sejam penetradas por práticas, saberes e discursos que poderão colocar em xeque o tradicional modelo escolar construído ao longo dos anos em que a escola era uma realidade apenas para parcela ínfima e abastada da população<sup>9</sup>. Além disso, para o pesquisador,

---

<sup>7</sup> Por “taxa líquida de matrícula” deve-se entender o percentual da população em determinada faixa etária que está matriculada na etapa de ensino condizente com aquela faixa etária.

<sup>8</sup> Sobre este movimento, indicamos a leitura do seguinte material: ADRIÃO, Theresa. et al. *Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. 2015.

<sup>9</sup> Este panorama, desde a década de 1990, foi estudado por inúmeros estudos renomados. Citamos alguns que foram fundamentais para o referencial teórico da pesquisa e que, por conta do espaço que o presente texto deve ter, não puderam ser apresentados de modo detalhado: BITTAR, Mariana.

Qual o sentido da escola? Reflexões bourdieusianas a partir de uma pesquisa

é imperativo perguntar-se como essa inserção acontece, quais os seus aspectos subjetivos e se aquele indivíduo se encontra efetivamente incluído nas rotinas e práticas estudantis, ou se ainda continua a viver exclusões – agora “dentro do sistema”.

A contribuição das reflexões bourdieusianas ao debate é inegável. Também a França, no contexto das décadas de 1950 e 1960, viu sua *école republicaine* ser adentrada por contingentes historicamente alijados – como os filhos de artesãos, agricultores, operários da indústria e, com o passar do tempo, também de imigrantes. A sociologia desenvolvida por Bourdieu a partir de meados da década de sessenta olhará detidamente para este fenômeno. Como se dava a inserção desses contingentes? Buscando responder a essa questão, tem-se em Bourdieu a consagrada expressão “excluídos do interior”. Com esta ideia o autor destacava aqueles estudantes que lograram entrar na escola, mas que ainda se mantinham excluídos. Esta exclusão, contudo, processava-se de outra maneira, posto que naquele momento se encontravam dentro do próprio sistema escolar (BOURDIEU, 2015). Bourdieu aponta para a “inflação dos diplomas” enquanto uma das consequências desse processo, posto que “um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas sem ‘valor social’” (BOURDIEU, 1983) <sup>10</sup>.

Seguindo as discussões apresentadas por Bourdieu, admite-se que a escola continuará com seus mecanismos excludentes e reprodutores, ainda que habitada por uma gama mais variada de público. Tais mecanismos, entretanto, se diluirão no tempo e se dissimularão em outras estratégias. Atentar a esses pontos é mister para os pesquisadores. Para o autor, os “excluídos do interior” são inevitavelmente o “preço a se pagar” pela entrada de maiores contingentes na escola:

---

*Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil*. 2011. Tese de Doutorado. Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, SP, Brasil.; PIOTTO, Débora Cristina. *A exceção e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP.; PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG.; SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros? caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.; VIANA, Maria José Braga. *Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.27, n.1, p 195-215, jan/jun. 2009.

<sup>10</sup> Observando o percurso francês de democratização no acesso aos sistemas de ensino e pensando a relação entre escola e exclusão, François Dubet afirma que “a escola republicana não participava da exclusão social porque a grande maioria dos jovens, numa França operária e camponesa, tinha acesso ao emprego independentemente de suas qualificações escolares [...] A escola não participava da exclusão porque a influência dos diplomas no acesso ao emprego era fraca e controlada” (DUBET, 2003, p.33)

[...] o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. (BOURDIEU, 2015, p.247)

Dessa forma, ao aluno excluído caberiam duas alternativas: acreditar inocentemente nas propostas ilusórias que a escola oferece, ou resignar-se frente a seus vereditos e ancorar-se numa revolta impotente. Para Bourdieu, é esta postura que explica o comportamento muitas vezes percebido dentro das salas de aula que em nada se assemelhava à época das “pastas de couro” em que a escola era para poucos. Todos os comportamentos “estranhos”, “fora do habitual” ou até mesmo “desrespeitosos” dos alunos pareciam indicar que eles levaram adiante uma escolaridade que sabiam não ter futuro e queriam dizer aos seus professores que “a verdadeira vida” se encontrava fora da escola.

A pesquisa em questão amparou-se amplamente nessas reflexões bourdieusianas. Primeiramente, sobre o valor do diploma. A investigação estava atenta a isso, haja visto que possivelmente o diploma de concluinte de ensino médio em uma escola privada fosse algo raro para a família dos jovens pesquisados. Posto isso, importava saber qual sentido era dado a esse tipo de capital cultural institucionalizado, se pouco ou muito, se indiferente ou dotado de grande valor simbólico e instrumental. Além disso, observar a possível exclusão desses jovens dentro das instituições, sob o ponto de vista deles próprios, era um ponto crucial dentro da pesquisa. Até que ponto a bolsa conseguida assegurava de fato uma inclusão desses jovens nas rotinas e práticas escolares?

Importava também saber como a própria instituição reagiu a esses jovens. Garantir os descontos na mensalidade que permitissem a entrada de um tipo de público diferente do hegemônico certamente é um primeiro passo para ter uma escola mais plural. Entretanto, outros aspectos deveriam fazer parte das preocupações das instituições, como a relação entre esses jovens bolsistas com os demais colegas, com os professores e também sobre um acompanhamento sistemático desses jovens a fim de localizar os eventuais percalços. Por conta do recorte metodológico da pesquisa, que não se valeu de entrevistas com os gestores escolares ou professores, os pontos citados acima foram

elaborados a partir das interpretações dadas pelos próprios jovens ou pelos responsáveis através das entrevistas. <sup>11</sup>

### **A questão do lazer**

É fundamental deixar estabelecido um pressuposto que balizou as análises das entrevistas. Tal pressuposto norteou-se nas considerações expostas por Bourdieu no texto "A juventude é apenas uma palavra"<sup>12</sup>. Seguindo esta esteira, a pesquisa compreendeu que embora seja um dado biológico, a idade é algo manipulado e manipulável (BOURDIEU, 1983). Através desta perspectiva objetiva-se sublinhar o caráter eminentemente social desta condição em nossas vidas. Portanto, a partir da contribuição bourdieusiana ao debate, não seria possível pensar em juventude somente no singular. Isto pressuporia uma ilusória homogeneidade da realidade social e das experiências que dela emergem. Sendo assim, as análises empreendidas partiram da perspectiva analítica e ética de considerarem os jovens enquanto "sujeitos sociais" (CHARLOT 1996, DAYRELL, 2003). A partir disso, os entrevistados eram encarados se constituindo enquanto jovens a partir das possibilidades e das especificidades dos recursos sociais e históricos que estavam ao seu alcance. Ou seja, dizer "jovens" é referir-se a maneiras possíveis de viver essa condição.

A primeira condição juvenil que merece ser levantada para compreender quem eram esses jovens pesquisados, bem como dimensionar a experiência da bolsa de estudos, é aquela que diz respeito ao tempo de lazer. Observar este aspecto possui uma relevância sociológica que também se ampara em contribuições feitas por Bourdieu. Através do pensamento do autor francês entende-se que a maneira como os indivíduos usufruem de seu tempo liberado poderá proporcionar a aquisição de modos de conduta e saberes que poderão ser recompensados no universo escolar. Através desta possível recompensa a trajetória estudantil poderá ser marcada pela ideia de "sucesso" ou de "fracasso".

---

<sup>11</sup> A discussão acerca dos impactos dos fatores intraescolares na escola, como os gestores, professores e até o currículo, fazem parte de uma discussão mais atual da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE). Nesse campo, referências como a pesquisa sobre eficácia escolar de Brooke (2008) levantam questões para além de fatores extraescolares. O objetivo passa por compreender a escola através de uma perspectiva interna, sublinhando seus dilemas e suas ações.

<sup>12</sup> A "juventude" é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 113- 121.

Isso acontece pois, diz Bourdieu, a instituição escolar incessantemente exige que o estudante possua certo tipo de relação com a cultura. Contudo, essa exigência não vem acompanhada de um ensinamento metódico e sistemático efetivado pela própria instituição. Desse modo, aqueles estudantes que já chegam à escola com essa forma de se relacionar com certos bens culturais encontram-se numa posição de vantagem em relação àqueles que não possuem. E essa vantagem tende a aumentar cada vez mais ao longo do percurso escolar. A maneira como os estudantes usufruem de seus tempos livres (fora da escola, evidentemente) é crucial nessa discussão, pois muitas vezes será através desses momentos organizados sobremaneira pela família que esse aprendizado ocorrerá. Sobre esse quadro, diz Bourdieu que:

Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura, mas 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 [...] é, portanto, mais ou menos “fácil”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “árdua”, “dramática”, “tensa”, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura [...] Vê-se, assim, que, ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocráticos [...] a escola favorece os mais favorecidos. (BOURDIEU, 2015, p. 61)

Nesse sentido, merece destaque o caso da jovem Vanessa. Antes de entrar na escola privada ela afirmou que não tinha por hábito realizar “passeios culturais”. Por essa categoria Vanessa definia a ida a toda uma série de instituições da cidade, como museus, casas de shows e centros culturais. Entretanto, disse ela, a partir da experiência vivida na escola privada, começou a gostar de ir nesses lugares. É possível considerar que esse gosto apreendido fosse uma consequência – talvez não totalmente consciente da jovem – da importância que Vanessa conferia ao seu processo de escolarização. A jovem considerava ser a via dos estudos a única possível para que pudesse “quebrar o ciclo” percebido em sua família. Tal “ciclo” era explicado pela jovem como sendo aquele de morar em favelas e trabalhar em postos subalternizados do mercado. Dessa maneira, investia em seus estudos de maneira sistemática, mesmo nos momentos em que estava fora da escola. É possível que a jovem tenha percebido que “somente” estudar não garantiria a ela uma trajetória de sucesso dentro do ambiente escolar, posto que esta “relação com a cultura” é um fator chave para a trajetória do estudante.

Vanessa possuía um irmão mais novo e, por conta do trabalho de longa jornada de sua mãe, muitas vezes a jovem ocupava o lugar de cuidado e acompanhamento do irmão. Vanessa estendia a ele sua vontade de romper com a trajetória de pobreza percebida na família. Tanto a jovem como sua mãe afirmaram que ela incentivava muito o irmão a estudar, além de “ficar procurando informações”, como possíveis processos seletivos para escolas públicas de excelência ou até mesmo aqueles que garantiriam uma bolsa de estudos numa escola privada da região. Além disso, a jovem informou que também fazia questão de organizar para o seu irmão “passeios culturais”, quando estavam em férias. Vanessa dizia que queria propiciar ao seu irmão a possibilidade de começar a gostar de frequentar espaços como museus e centros culturais, tal qual ela. Considerando a estratégia da jovem de “quebrar o ciclo” através dos estudos e da vontade que seu irmão seguisse esses passos também, é sintomática sua vontade de transmitir essa herança pelo gosto de realizar “passeios culturais”. Esta poderá ser uma moeda importante na economia realizada dentro das salas de aula.

O caso de Luan também é sintomático da importância de como se usufrui dos tempos de lazer para as trajetórias escolares. O jovem relatou o seu incômodo em participar de certos tipos de conversa com seus colegas de escola. Essa afirmação veio logo após uma avaliação mais geral da experiência vivida na escola. Nas palavras do jovem:

Eu achava que as pessoas não seriam calorosas, achava que as pessoas iam ser ricas, impessoais. Mas aí foi um engano. A gente vive numa sociedade desigual. Eu por exemplo vivo na parte mais pobre da sociedade. E pra ter acesso a um colégio como o meu, pagando, é uma grana considerável. Ou seja, essas pessoas estariam em outro patamar de economia. Então eu achava que o jeito dela seria diferente, as conversas dela seriam diferentes, eu ia ficar isolado. Mas foi um engano. Tem coisas que não tem como parar pra conversar com alguém de lá, porque tipo... “ah, fez o quê nas férias?”. Essa é uma conversa meio desproporcional. Só que as pessoas em si não fazem isso de propósito, elas são o que são, algumas tem até noção disso e tentam não ser rudes quanto a diferença de grana, sabe? <sup>13</sup>

É curioso notar que essa avaliação sobre “conversas desproporcionais” surgiu logo após o jovem ter afirmado que foi um engano pensar que ficaria isolado. Ao mesmo tempo em que aponta ter sido um erro considerar que as “pessoas ricas” não

---

<sup>13</sup> Para a reprodução das falas dos jovens, usou-se a transcrição literal do momento.

seriam “calorosas” e que ele ficaria isolado, há determinados tipos de conversa que o isolam – e também podem isolar o seu grupo, a depender de quem esteja naquele momento. Luan afirmou que caso indagasse, depois das férias, para onde as pessoas de seu colégio foram, ouviria destinos na Europa, ao passo que a ele somente restaria afirmar que jogou bola o dia todo. Não encontrando muitas palavras, resumiu seu sentimento de maneira breve: “Sei lá, as vezes é meio desconfortável.”

Utilizando uma terminologia amparada nas reflexões bourdieusianas, não é descabido afirmar que os passeios dos amigos pela Europa serviriam para “favorecer” os mais “favorecidos”. Esse cenário seria consequência do acesso a uma série de bens e modos de se relacionar com objetos culturais que são implícita e sistematicamente reivindicados pela escola. Desse modo, o contato com tais objetos e vivências se transformam em capitais valiosos, uma vez que garantem na prática o acesso à lugares privilegiados nas relações de poder dentro da sociedade. Tal condição permite que esses jovens “joguem o jogo” da escola a partir de uma posição de favorecimento. A avaliação de Luan de que essas conversas são “desconfortáveis” explicitava o quão desagradável deveria ser para o jovem ouvir experiências valorizadas tanto social quanto escolarmente – experiências essas que em seu contexto escolar eram banais. Não parece descabido de importância o fato de que uma das motivações que Luan nutria para seu futuro era conhecer os lugares que só via pela TV ou pelos livros.

O caso de Paulo evidencia também a importância que as atividades de lazer podem adquirir a partir de outra perspectiva. O jovem morava na favela da Mangueira desde seu nascimento. Porém, não nutria com o espaço um sentimento de identificação. Tal quadro poderia ser interpretado enquanto um produto dos esforços empreendidos por sua mãe para retirá-lo do ambiente da favela sempre que possível. De maneira deliberada, sua mãe pensava em uma série de atividades que deixassem o jovem alijado do convívio com vizinhos e colegas, a fim de evitar possíveis “desvios” na vida do filho. Nessa estratégia, os lazeres do final de semana eram sempre muito bem organizados para que acontecessem fora da favela. Desse modo, frequentavam parques públicos da cidade e praias, ou qualquer outro espaço externo a seu ambiente natal. Essa intenção de blindar o jovem favelado do “mundo da rua” não é um quadro novo quando se estuda as trajetórias de jovens provenientes de camadas populares que

possuem trajetórias exitosas ou longevas<sup>14</sup>. Tal blindagem pode ter como consequência um tempo ampliado do jovem dentro de seu próprio lar, o que pode ser traduzido em maior possibilidade para se dedicar aos estudos. Esse foi o caso de Paulo.

## O valor da escola

O fato de se estar na escola muitas vezes não possui um valor por si só. Dessa forma, é crucial observar os sentidos atribuídos pelos agentes que dela participam para que uma interpretação mais assertiva possa ser retirada. Respondendo ao questionamento que deu impulso à pesquisa, os sentidos à experiência proporcionada pela bolsa de estudos eram majoritariamente positivos. Essa valoração otimista da experiência percebida nos relatos dos jovens e de seus responsáveis passava por duas atribuições diferentes.

Primeiramente, tanto os bolsistas quanto seus responsáveis acreditavam que, por estarem numa escola privada, teriam acesso a um cabedal de conhecimento científico que os municiariam de maneira suficiente para serem aprovados em exames vestibulares futuros. Vale a pena destacar o fato de que fazia parte das expectativas de cinco, dos seis jovens entrevistados, o ingresso no ensino superior. E mesmo no caso de Carlos, que objetivava realizar um curso técnico depois do ensino médio, essa experiência dentro da escola privada também era valorizada por conta dos conhecimentos adquiridos nas aulas.

Observar essa congruência de expectativas sobre o futuro entre família e os jovens não é ingênua. Acompanhando as reflexões de Bourdieu, entende-se que os anseios familiares sobre os “destinos” a serem tomados a partir da experiência escolar muitas vezes possuem um peso significativo nas escolhas e interpretações conferidas pelos estudantes às suas trajetórias. A escolha desses destinos, como observa o autor, é fruto de um cálculo e de uma expectativa, não totalmente conscientes, no qual a família tem influência. Aprofundando-se mais no tema, Bourdieu afirma que essa “escolha do destino” é um meio interessante para se explorar o *ethos* familiar.

Esta noção diz respeito a um conjunto de valores interiorizados pelos agentes que interferem profundamente na definição das atitudes

---

<sup>14</sup> Sobre esse debate, sugere-se a consulta da obra: SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros? caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

frente ao capital cultural e à instituição escolar. Dessa forma, Bourdieu considera que a postura dos pais em relação ao destino de seus filhos não é guiada por um “gosto” ou por uma “vocaçãõ”. Sua argumentação defende que essa postura é consequência de uma experiência vivida e que guia, não de maneira totalmente consciente, os conselhos e as expectativas frente ao futuro de seus filhos. Nas palavras do próprio autor: “ Em realidade, tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças (...) fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado (...) para o conjunto da categoria social à qual pertencem.” (BOURDIEU, 2015, p. 51)

Nesse viés, é importante destacar que, com exceção da mãe de Paula, todos os responsáveis possuíam um nível de escolaridade semelhante ou inferior ao de seus filhos. Entretanto, tal percurso pouco longo percebido nos pais e mães dos jovens bolsistas não os impediam de investir e considerar o caminho dos estudos como o mais indicado para que seus filhos e filhas lograssem uma vida mais tranquila que as suas. A ideia de “vida tranquila” esteve presente em todas as entrevistas com os responsáveis. Esta noção pode ser entendida como os filhos tendo uma condição financeira superior àquela dos responsáveis. Ou seja, mesmo que suas experiências no campo escolar não pudessem ser consideradas exitosas ou longevas, muitas vezes por causas estruturais, os responsáveis desejavam que seus filhos tivessem uma trajetória diferente.

Esse desejo era convertido em ações concretas. A bolsa de Eduarda foi conseguida através da movimentação ativa de sua mãe que, de acordo com suas palavras, “correu atrás” para conseguir uma bolsa para a filha. Essa movimentação foi motivada pelos antigos professores que Eduarda tinha na escola pública, que diziam para sua mãe que a jovem, “por ser muito inteligente”, deveria estudar numa escola privada. Por conta disso, a mãe de Eduarda percorreu escolas na região, negociando diretamente com as direções a possibilidade de alguma bolsa de estudo para a filha. A atuação das mães de Vanessa e Paula também merecem destaque na consecução das bolsas. A atuação materna foi narrada por ambas jovens no sentido de exemplificar um suporte necessário para que a bolsa fosse conseguida. Esse suporte se dava tanto no sentido de procurar colégios que ofertassem esse sistema,

como também pelo fato de estarem presentes nas várias etapas necessárias para que a bolsa fosse conseguida<sup>15</sup>.

Além da experiência ser valorada a partir dos possíveis conhecimentos científicos adquiridos na escola privada, também era vista sob um ponto de vista extremamente positivo por outro motivo. Esta razão dizia respeito à convivência que os jovens poderiam desenvolver com o público de suas escolas. Embora esta avaliação fosse muito mais percebida nas falas dos adultos, tal interpretação também era notada nas observações feitas pelos jovens. Para essa análise, as contribuições de Bourdieu sobre o “capital social” são fundamentais.

Acerca dessa noção, Bourdieu (1998) nos diz que se trata da reunião de recursos, sejam atuais ou potenciais, que o indivíduo tem em decorrência de sua vinculação a determinado grupo<sup>16</sup>. Por sua vez, o grupo será definido enquanto um somatório de agentes que possuem entre si propriedades comuns e que se unem através de ligações permanentes e úteis. Tais ligações se fundam em trocas internas que produzem ganhos tanto materiais quanto simbólicos. A partir dessa ideia depreende-se que na base da solidariedade que sustenta a viabilidade da existência de qualquer grupo estão os lucros que o pertencimento a esse grupo proporciona aos indivíduos. Sendo assim, não cabe pensar que a rede de relações que caracteriza o capital social seja algo “natural”. Antes, tal rede é produto de investimento social, seja ele consciente ou não, visando a reprodução de tais relações que produzem ganhos para o indivíduo que nela se insere.

O “ganho” mais destacado que os jovens bolsistas poderiam retirar do investimento dessa relação com seus colegas não bolsistas é o contato com uma série de comportamentos<sup>17</sup> – que vão desde o portar-se em sala de aula até a linguagem – e valores que são amplamente valorizados no mercado de trabalho. Além disso, a

---

<sup>15</sup> A bolsa de estudos de Paula foi conseguida através de prova elaborada pela própria instituição. O desconto obtido por Vanessa foi consequência de sua aprovação em um processo seletivo feito por uma ONG que tinha parceria com a escola. Em ambos casos, esse percurso continha várias etapas, como provas e entrevistas com as famílias. Em todas essas etapas suas mães ocuparam lugar de destaque – tanto em seus depoimentos, quanto no de suas filhas.

<sup>16</sup> BOURDIEU, Pierre. *O capital social – notas provisórias*. In: *Escritos de Educação*. Org: Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

<sup>17</sup> O habitus é um conceito complexo que envolve dois polos: o da subjetividade focada no indivíduo e sua *hêxis*, e da objetividade presente na sociedade. A *hêxis* é foco desse processo por ser composta por um capital físico, corporal e verbal, manifestado nas lógicas interacionistas do comportamento social diário. No caso dos estudantes entrevistados, isto está presente no disciplinamento do corpo e na adequação às normas escolares – como fica manifesto no linguajar e no comedimento em proferir palavras. Para saber mais sobre esta discussão ver: *A gênese dos conceitos de habitus e de campo*. In: *O Poder Simbólico*; trad: Fernando Tomaz. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 59– 73.

permanência da relação com o público hegemônico de suas escolas garantiria aos jovens possibilidades de acessarem espaços nunca pensados. Nessa discussão, merece destaque o depoimento de Vanessa sobre o sentimento nela causado sobre as idas às casas de suas amigas. A jovem disse que ficava “deslumbrada” com uma série de realidades percebidas nesses lares. Com relação à comida, chamava sua atenção tanto a quantidade como a diversidade de marcas nos alimentos consumido pelas famílias de suas amigas. Além disso, despertava seu interesse também a quantidade de quartos contidos nessas casas. Esse “deslumbramento” pelo fato de frequentar a casa de colegas não bolsistas também foi algo percebido em outros casos da pesquisa. Porém, e aqui tem-se algo primordial, ao passo que os jovens bolsistas avaliavam positivamente esses momentos de frequentar a casa de seus colegas de classe média, o caminho inverso era impensado: jamais consideravam a possibilidade de levar seus colegas de classe média para dentro de seus lares.

Dessa forma, a convivência com esse público tão diferente, poderia ter a função de ensiná-los maneiras de organizarem suas condutas na sociedade, sem nunca os fazer esquecer “de onde vieram”. Emblemática nessa discussão é a avaliação de Paulo sobre a experiência da bolsa:

Entrevistador: Quais os aprendizados que você leva pra sua vida pelo fato de você ter estudado numa escola como a sua, por ter convivido tanto tempo com pessoas de uma classe social diferente da sua?

Paulo: Saiba agir como elas. Como minha mãe fala, dance conforme a música, porque você precisa saber conviver com as pessoas dessa classe social. Tem que saber sobreviver naquele lugar. Não é uma coisa de “sobreviver”... mas na universidade, nos trabalhos e tudo que requer uma carteira assinada, que você tenha pelo menos um concurso público, você tem que agir de forma como uma pessoa de classe mais alta age, uma pessoa com dinheiro age. Você tem que falar bem, se vestir de determinada forma, tem que ter um estilo de roupa de determinada forma. Tanto é que se você vai pra uma entrevista você não vai de bermudão, você vai de terno. Eu sempre achei terno muito maneiro, acho principalmente porque meu avô usava, porque ele era de igreja evangélica. Então sempre achei usar terno muito legal. Mas você vê pobre usando terno não pra trabalhar, não pra ir pra entrevista de emprego, mas pra ir pra igreja.

## Conclusão

Essa avaliação positiva percebida nos relatos dos jovens e dos responsáveis, entretanto, não vinha desacompanhada de custos. Nessa discussão, o primeiro ponto mais evidente que merece ser destacado é o fato de que ter uma bolsa de estudo não significa ausência de custos financeiros. Esse foi um aspecto notado na fala de grande parte dos responsáveis. Por trás da bolsa, existiam outros custos, que não necessariamente o abatimento conseguido nas mensalidades cobriam. Exemplificando, os responsáveis citaram o custo dos transportes das residências até as escolas e a despesa com materiais escolares e com alimentação. A esses custos financeiros, soma-se também aqueles provenientes do próprio relacionamento dos estudantes com os demais colegas, que dizem respeito à hábitos alimentícios e opções de lazer na cidade. A mãe de Paula relatou que em determinada ocasião a filha não possuía tênis para ir para a escola e ela não tinha condições de arcar com a compra de um novo naquele momento. A solução que deu à questão foi a filha usar seu próprio tênis. Sobre esses custos, a própria estudante também oferece seus exemplos. De acordo com seu depoimento:

Eu queria um tênis pra fazer Educação Física e outro pra ir pra escola. Todo mundo tem isso lá. Aí eu não tenho um tênis pra fazer Educação Física e outro pra ir pra escola, então eu tenho que usar o mesmo. [...]Tem a questão do lanche também. A maioria das vezes falam: "Ah, vamo almoçar." Aí vai eu comer o lanche do China, que é o que eu tenho condições, aí vai eles comer Mc'Donalds [...]

Panorama semelhante acerca dos custos produzidos pela relação com outros colegas da escola – e conseqüentemente, com outros hábitos de consumo – encontra-se no depoimento de Vanessa:

Eles [colegas *não bolsistas*] querem marcar pra sair e eles querem ir no Outback<sup>18</sup>! Não dá pra ser no Outback. Às vezes eu falo que não e eles acham que eu to fazendo desfeita, caraca eu não tenho dinheiro pra ir no Outback! Quer ir? Vamos em outro mais barato, e ainda sim eu vou juntar um pouco de dinheiro porque eu não tenho dinheiro. Mas cara...tem vezes que eles querem ir para um lugar e eu digo "não tenho dinheiro pra ir pra esse lugar não." Tipo, viagem de fim de ano. A menina foi pra Paris, Londres e Barcelona. Isso nas férias do meio do ano! Caraca, eu não fiz nada cara. Eu vim no shopping, vim aqui dar uma volta, ficar no ar condicionado.

---

<sup>18</sup> Rede de restaurante presente na cidade do Rio de Janeiro, com alto custo para os padrões financeiros da entrevistada.

Para além desses custos financeiros, existiam também custos simbólicos que os estudantes tinham que arcar para prosseguirem suas trajetórias dentro das escolas privadas. Tais custos podem se melhor dimensionados através de situações que a pesquisa denominou enquanto barreiras. Essas barreiras, produzidas por vezes não de forma totalmente consciente pelos outros colegas ou por membros da instituição escolar, tinham o efeito de informarem aos jovens que, por mais que se esforçassem, ali, dentro da escola privada, não era o “mundo deles”. Essa analogia, inclusive, esteve presente em todas as entrevistas. Era utilizando este recurso da linguagem que os bolsistas amiúde se referiam às escolas: outro “universo”, outra “realidade” ou outro “mundo”.

Nesta outra realidade eles tinham contato com uma série de valores, hábitos arraigados e comportamentos triviais que se distanciavam sobremaneira daqueles percebidos em seus locais de origem. Ao mesmo tempo em que tinham que lidar com isso a partir das disposições adquiridas no nicho família, os jovens também tinham a oportunidade de atualizarem essas disposições, incluindo em seus repertórios culturais novas práticas e valores. Este era o caso de Vanessa, que disse passar a fazer muito mais “passeios culturais”. Paulo e Luan também afirmaram que desenvolveram muito mais o “senso crítico” a partir de suas estadas nas escolas privadas.

Por mais que se esforçassem, através de suas análises, ficou evidente que se sentar nos mesmos bancos e portar o mesmo uniforme não era condição suficiente para que os colegas não bolsistas os considerassem enquanto “iguais”. Casos de preconceito foram relatados. Paula disse que por mais de uma ocasião foi xingada em sua escola de “favelada”. Eduarda relatou uma situação em que ficou extremamente desconfortável quando um amigo não bolsista fez uma “piada” com outro amigo bolsista: quando este portava uma “roupa de marca”, aquele tinha perguntado se havia “comprado no camelô”. Paulo também relatou sentir-se muito mais julgado pelo público da escola quando falava palavrão ou usava gírias do que quando outros estudantes – não bolsistas – o faziam.

Dessa forma, usando como referência as falas dos entrevistados, pelo lado dos colegas não bolsistas eles continuavam a serem vistos enquanto “favelados” ou “faveladas”. Não eram, portanto, considerados como iguais. Contudo, tampouco o eram na avaliação de seus amigos de seus locais de origem ou de suas antigas escolas públicas. Para estes, o simples fato de portarem

uniformes e estudarem numa escola privada eram marcas suficientes para serem considerados “playboys” ou “patricinhas”. Nesta avaliação, é emblemática uma situação narrada por Vanessa:

Engraçado que assim que eu entrei [*na escola privada*] eles [colegas da escola pública] falaram assim: “poxa você já é um pouco metida, agora que vai ficar mesmo.” Eu falei: “poxa que isso.” Teve um dia que fui até minha ex-escola [*pública*]. Eu me senti muito diferente. Primeiro diante deles, porque eu tava com uniforme da particular. Eles me olharam diferente. Da mesma maneira que eu olhava alguém que usava uniforme diferente, na época em que era da escola pública. Eu senti assim “caramba, um uniforme parece que muda quem eu sou.” Não que eu me sentisse diferente deles, mas eles me olhavam tipo assim: “nossa, quem é essa garota nojentinha?”

É a essa condição de não serem reconhecidos como iguais dentro da escola privada nem em seus locais de origem pelos seus amigos que a pesquisa denomina de entremeio. O entremeio vivido pelos jovens consistia justamente nesta condição: continuavam a serem tachados de “favelados” pelos estudantes das escolas privadas, enquanto para seus amigos da antiga escola pública ou de outros locais tornavam-se “patricinhas” ou “playboys”. Importante destacar que atestar essa condição não significou afirmar que os jovens passavam por uma crise de identidade ou avaliação semelhante. Pelo contrário, nas falas dos jovens ficou evidente o esforço de conduzir suas trajetórias e estruturarem suas identidades de maneira autoral. Para isto, valiam-se dos recursos históricos e sociais que estavam ao alcance para se afirmarem enquanto cidadãos numa sociedade complexa e desigual como a nossa.

## Referências Bibliográficas

- ADRIÃO, Theresa. et al. *Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. 2015.
- BITTAR, Mariana. *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil*. 2011. Tese de Doutorado. Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, SP.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Org: Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A “juventude” é apenas uma palavra*. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 113- 121.

Qual o sentido da escola? Reflexões bourdieusianas a partir de uma pesquisa

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Introdução a uma sociologia reflexiva*. In: *O Poder Simbólico*; trad: Fernando Tomaz. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 17– 58.

BOURDIEU, Pierre. *A gênese dos conceitos de habitus e de campo*. In: *O Poder Simbólico*; trad: Fernando Tomaz. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 59– 73.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: set.2020.

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

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. Cadernos de Pesquisa, nº 97, p. 47–63, maio/1996.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, nº 24, p.40–52. Set-Dez 2003

DUBET, François. *A escola e a exclusão*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29–45, julho/ 2003.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?* In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos., Brasília, v.92, n.231, p. 268–284, maio/ago.2011.

ORTIZ, Renato. *Nota sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil*. Sociologia&Antropologia. Rio de Janeiro, v.03.05: 81–90, junho, 2013.

PIOTTO, Débora Cristina. *A exceção e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG.

SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros? caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

VIANA, Maria José Braga. *Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares*. In: Perspectiva, Florianópolis, v.27, n.1, p 195–215, jan/jun. 2009

ZAGO, Nadir. *Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares*. In: Paidéia, FFCLRP– USP, Rib. Preto, fevereiro/agosto, 1998.

ZAGO, Nadir. *Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas*. In:Paidéia, FFCLRP– USP, Rib. Preto, janeiro/julho, 2000.

ZAGO, Nadir. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. In: Revista Brasileira de Educação, vol 11, n. 32, Rio de Janeiro, maio/agosto, 2006.