

CLAYTE DE PAULA AZEVEDO

**JOVENS, ENSINO SUPERIOR E VESTIBULAR: EGRESSOS DO
CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA DO CEFETMT NO
CURSO DE QUÍMICA DA UFMT**

Cuiabá-MT

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLAYTE DE PAULA AZEVEDO

**JOVENS, ENSINO SUPERIOR E VESTIBULAR: EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO
EM QUÍMICA DO CEFETMT NO CURSO DE QUÍMICA DA UFMT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado.

Cuiabá-MT

2007

A994j Azevedo, Clayte de Paula

Jovens, ensino superior e vestibular: egressos do curso técnico em química do CEFETMT no curso de química da UFMT/Clayte de Paula Azevedo. -- Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

263 p.: il. color.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado.

Bibliografia: p. 245-247

Anexos: p. 248-263

CDU – 378.2

Índice para Catálogo Sistemático

1. Jovens
2. Ensino superior
3. Vestibular
4. Ensino técnico



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

CLAYTE DE PAULA AZEVEDO

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Examinadora Externa (UFMS)

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos

Examinador Interno (UFMT)

Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 10 de maio de 2007.

Aos meus pais, Maria Helena e Valtinez, por passarem a sua herança cultural me instigando a nunca desistir de estudar.

Ao meu irmão, João Paulo, que durante a construção deste trabalho sofreu os percalços do rito do vestibular e que no finalizar do mesmo festejou a entrada no ensino superior público federal.

Às jovens egressas e os jovens egressos do curso técnico em Química do CEFETMT (2001/1 a 2003/2) que, como eu, conseguiram por meio deste contexto sócio-cultural e sócio-educativo alcançarem o ensino superior.

*À Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado, pelos seus ensinamentos,
sociais e culturais que moldaram meus gestos e gostos.*

*Ao Prof. Dr. Luiz Augusto Passos, pela confiança dedicada, pelos
ensinamentos que me refinaram intelectualmente.*

*À Profa. Ms. Maria Ubaldina Costa Sanches, pelo seu amor
incondicional de mãe depositado em mim.*

AGRADEÇO

A minha família pelo sustento econômico, social, cultural e simbólico neste percurso!

Às jovens e os jovens participantes desta pesquisa, por me confiarem seus depoimentos.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado, pelas suas precisas orientações.

Ao Prof. Dr. Luiz Augusto Passos, pela orientação na escrita do último capítulo da pesquisa e pela confiança devotada no convite para escrever a primeira versão do artigo do vestibular.

À Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache pela leitura cuidadosa à pesquisa, fazendo-me enxergar coisas ainda ocultas.

Aos professores do mestrado pelo apoio e em especial, à Profa. Dra. Maria Lúcia Muller.

Aos professores do curso técnico em Química do CEFETMT, Marilú, Aquino, Eliane, Carla, Euvirinha, Olavo, Luiz Both, Josias e Elaine, pela presença desde o meu percurso inicial.

A Iraci, irmã do meio, por me ensinar a ser um Químico social.

A Stelinha, irmã mais velha, pela compreensão ao me ouvir e pelo famoso frango com batata.

A Michele, pela amizade e companhia nas viagens Brasil afora durante o mestrado.

A Claudinha, pelos sábios conselhos nos momentos de apuros.

A todas as amigas e todos os amigos que adquiri no percurso do mestrado.

A área de ensino de Química da UFMT, na pessoa da Profa. Dra. Irene Cristina de Mello, por me receber quando da aplicação dos questionários e realização da entrevista semi-estruturada.

Ao CEFETMT, por prontamente fornecer toda a documentação das egressas e dos egressos do curso técnico em Química para a realização da pesquisa.

À UFMT, por fornecer as listagens dos vestibulares utilizadas na pesquisa.

A Luiza e Mariana, meninas da secretaria da Pós-Graduação, que sempre me ajudaram.

A todas e todos que de alguma maneira contribuíram para tornar realizável a pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

Enfim, a toda juventude que comigo trilhou esta caminhada.

O papel do pesquisador:
*...a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos,
dos quais o autor do discurso é o produto,
sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais,
tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito,
mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição,
como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares,
e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos...*

Pierre Bourdieu

RESUMO

Dentro dos processos de escolarização juvenil em direção ao ensino superior, não basta ter acesso a uma vaga na Universidade pública federal. Há, também, que se indagar sobre o tipo de inclusão possível. Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que se valeu de elementos quantitativos (documentos e questionário) e qualitativos (estudo bibliográfico e entrevista semi-estruturada). A investigação foi realizada no período que compreende os egressos do curso técnico em Química do CEFETMT nos anos de 2001/1 a 2003/2; esse universo também compreende a consulta às listagens dos ingressos nos vestibulares da UFMT (campus universitário de Cuiabá) entre os anos de 2002/1 a 2006/2 para verificar quantos desses jovens egressos foram aprovados nos concursos realizados nesse período. O cruzamento dos dados referentes aos egressos do CEFETMT com os ingressos nos vestibulares da UFMT mostrou que 32 desses jovens foram aprovados no curso superior de Licenciatura Plena em Química ou no Bacharelado em Química. A consulta às listagens dos vestibulares no período focalizado também mostrou que não houve ingresso de egressos do curso técnico em Química do CEFETMT em nenhum outro curso da UFMT. Já era possível saber, pela vivência deste pesquisador, que após a não aprovação no vestibular da UFMT, muitos jovens, prestavam seleção e, depois de aprovados se matriculavam, e passavam a frequentar o curso técnico em Química do CEFETMT. Sendo assim, intentou-se conhecer as histórias escolares e estratégias educativas postas em prática por esses 32 jovens para poderem superar a barreira ao ensino superior representada pelo vestibular. Isso implicou conhecer os efeitos do contexto sócio-educativo e cultural vivenciado por esses jovens no curso técnico em Química do CEFETMT e suas possíveis implicações na escolha pelos dois cursos superiores de Química da UFMT. Para a análise e interpretação dos achados da pesquisa tomou-se como base os pressupostos de Pierre Bourdieu (1974-2005), José Machado Pais (2003), Sérgio Alves Teixeira (1981), dentre outros autores que serão apresentados no decorrer do trabalho. É possível concluir que as dificuldades decorrentes da origem econômica, social e cultural que concorreram para o insucesso desses jovens no vestibular foram contornadas pelas suas vivências e aprendizados no curso técnico em Química do CEFETMT, onde também lhes foi possível mudar as suas escolhas originais pela nova escolha do curso superior nessa área.

Palavras-chave: Jovens, ensino superior, vestibular, ensino técnico.

ABSTRACT

With the processes of youthful education aimed at applying to a high level education it is known that is not enough to have access to the public federal university. There is a need to investigate about the kind of possible inclusion. This research presents the results of a study carried out with valid quantitative elements (documents and questionnaire) and qualitative (bibliographical study and semi-structuralized interview). This study was done in the period that the egresses students of the technician course in chemistry of the Federal Center for Technological Education of Mato Grosso during the years of 2001/1 and the 2003/2; this universe also counted on the verification to the registers of the students who got entrance examinations for the Federal University of Mato Grosso (university campus of Cuiabá) during the years of 2002/1 and 2006/2 to verify how many of these young egresses students had been approved in the contests carried through this period. The data of the egresses students of CEFETMT crossed with the data of students of the entrance examinations of the UFMT revealed that 32 of these young students had been approved in the high level course in Chemistry. The registers of the listings of the entrance examinations in the studied period also revealed that did not have entrance of egresses students from the technician course in Chemistry of the CEFETMT in none of courses of UFMT. Based on the experience of the researcher it was possible to state, that after the students' approval in the entrance examinations many young learners started to be a regular student in the technician course in Chemistry of the CEFETMT. It was intended to know the school stories and educative strategies done by the thirty- two young students who had to overcome a barrier to apply to the high level education represented by the university entrance examinations. This implied to know the effects of educative and cultural context deeply faced by these young students in technician course in Chemistry of the CEFETMT and the possible implications in their choice for the two high level courses of Chemistry offered by UFMT. For the analysis and interpretation of the findings this research counted on the thoughts of Pierre Bourdieu (1974-2005), Jose Machado Pais (2003), Sergio Alves Teixeira (1981), amongst other authors who are present in this study. It is possible to conclude that the decurrently difficulties from economic, cultural and social origin that had concurred for the nonsuccess of the investigated students in the university entrance examinations had been resolved by their experiences and learning's opportunities in the technician course of Chemistry done at CEFETMT, where they had a chance to change their initial choices for the new choices of the high level course in this area.

Keywords: Young students, high level education, entrance examinations, technical education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	001
• Considerações metodológicas.....	011
PARTE I - A JUVENTUDE E O ENSINO SUPERIOR	
CAPÍTULO 1 - A JUVENTUDE.....	023
1.1 Os jovens: tempo presente e futuro.....	026
1.2 A relação de comunicação.....	035
CAPÍTULO 2 - O ENSINO SUPERIOR.....	050
2.1 Sistema de ensino brasileiro na visão de Anísio Teixeira.....	052
2.2 Sistema de ensino na visão de Pierre Bourdieu.....	062
PARTE II - O VESTIBULAR E AS BAGAGENS SOCIAIS	
CAPÍTULO 3 - O VESTIBULAR.....	073
3.1 O vestibular retratado em todas as suas etapas como rito.....	075
3.2 As fases: separação, margem e agregação.....	077
3.3 O vestibular como uma barreira.....	085
CAPÍTULO 4 - AS BAGAGENS SOCIAIS.....	092
4.1 Capital econômico.....	100
4.2 Capital social.....	108
4.3 Capital cultural.....	113
4.4 Capital simbólico.....	118
PARTE III - OS JOVENS E AS BAGAGENS SOCIAIS NA ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR	
CAPÍTULO 5 - OS JOVENS E A ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR.....	123
5.1 O perfil dos universitários egressos do CEFETMT.....	125
5.2 Os relatos dos jovens.....	128
CAPÍTULO 6 - JOVENS, ENSINO SUPERIOR, BAGAGENS SOCIAIS E VESTIBULAR.....	175
6.1 As análises.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	242
REFERÊNCIAS.....	245
ANEXOS.....	248

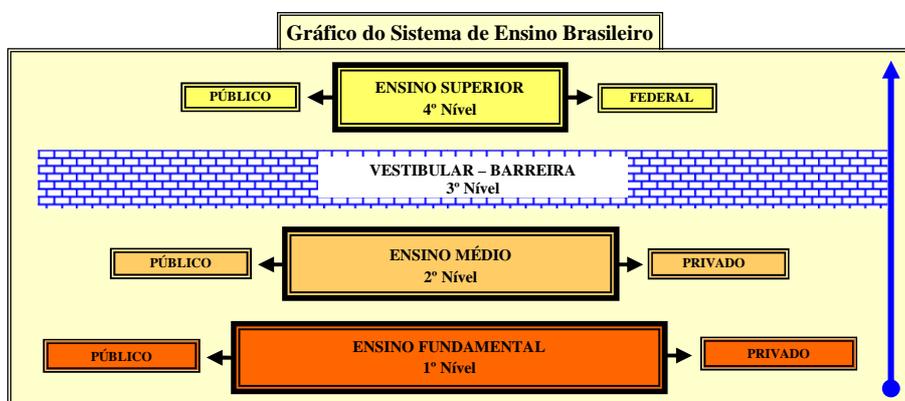
INTRODUÇÃO

A definição social do que é permitido a alguém, do que ele pode permitir-se razoavelmente, sem passar por pretensioso ou insensato, afirma-se através de toda sorte de licenças e de exigências [...] que podem ser públicas, oficiais, como todas as formas de nomeações ou de veredictos garantidos pelo estado, ou, ao contrário, oficiosas, ou mesmo tácitas e quase imperceptíveis. E sabe-se que, por intermédio do efeito propriamente mágico da consagração ou da estigmatização, os veredictos das instituições de autoridade tendem a produzir sua própria verificação.

PIERRE BOURDIEU (1996)

Dentro dos processos de escolarização juvenil em direção ao ensino superior, não basta ter acesso a uma vaga na Universidade Pública Federal. Há, também, que se indagar sobre o tipo de inclusão possível: no caso desta pesquisa o CEFETMT (em específico o curso técnico em Química) será apresentado como um “instrumento” propiciador do ingresso de “uma parcela juvenil” no “ensino superior público federal”, desenhado um novo percurso pelo atual¹ Sistema de Ensino Brasileiro.

A juventude, no percurso em direção ao ensino superior, percorre o modelo de sistema de ensino existente em seu tempo. Mas há muitas indagações a fazer a respeito do “sistema de ensino” em direção ao ensino superior brasileiro atual (2000-2006²). Sendo o mesmo constituído: do ensino fundamental³, do ensino médio, do vestibular e então o ensino superior⁴ – em que os 1º e 2º níveis poderão apresentar uma configuração pública ou privada. A juventude que deseja ingressar no ensino superior público federal deverá percorrer a configuração que lhe for possível – conforme gráfico do “Sistema de Ensino Brasileiro”⁵ ilustra abaixo.



¹ No período temporal da pesquisa 2000 a 2006.

² Período temporal percorrido pela juventude nesta pesquisa.

³ Não considerando as *séries iniciais*.

⁴ Constituído pelos mais diversos cursos superiores de graduação.

⁵ 2000-2006 – recorte temporal da pesquisa: que retrata muito bem o tempo contemporâneo do Sistema de Ensino Brasileiro.

Logo a juventude brasileira terá que fazer a aquisição dos capitais⁶ (cultural, social, simbólico e econômico) dentro de sua realidade social pra chegar até o ensino superior. Então a caminhada em direção ao ensino superior não é uma tarefa fácil. Vai depender muito da configuração assumida pelo sistema de ensino que a jovem e ou o jovem possa desenhar. Este desenho está ligado diretamente à posse dos capitais⁷, e este passa pela escolha do “curso superior” que certamente será definida no seio sócio-cultural e sócio-educativo de vivência dessa jovem e desse jovem.

Passar pelo *terceiro nível* do sistema de ensino desenhado no gráfico não é uma tarefa fácil para a juventude, pois a mesma depende diretamente dos saberes adquiridos nos *dois níveis anteriores*. Assim falar do insucesso juvenil no vestibular é falar da tentativa das jovens e dos jovens em ingressarem no curso superior escolhido, passando antes, é claro, pelo crivo do vestibular.

O vestibular retratado nesta pesquisa é encarado como uma “barreira social” que por meio de vários “ritos” legitima a passagem de certa parcela juvenil – pois o mesmo está diretamente pautado em uma prova que cobra saberes dos 1º e o 2º níveis do sistema de ensino – e que o nível “privado” reproduz muito bem. Os ritos de liminares por todo o processo de realização do “processo vestibular” dirão ao final de seu processo se a parcela juvenil poderá adentrar a porta do local sagrado – a “universidade federal”.

O insucesso para esta juventude é uma constante – batem à porta do ensino superior público federal – e a mesma não se abre para elas e eles –, o que fazem? Que caminhos seguem?

A pesquisa constatou que as jovens e os jovens não dão conta de que o problema não é deles(as), é muito maior e mais complexo: é toda uma “estrutura social” que não está organizada para receber todas as jovens e todos os jovens no ensino superior público federal.

Está evidente a contradição social e em cuja mercê a juventude esta. Pois de um lado as jovem e os jovem são “estimulados”⁸ pela sociedade e pela família a fazer um “curso superior público de esfera federal”, por outro, essa mesma sociedade, por meio do Estado, representado no “Sistema de Ensino Brasileiro” que ele oferece, não dá “condição” a todas e todos de cursar o “ensino superior público federal”.

Desse modo, o vestibular torna-se um evento dissociado, que “não tem nenhuma relação com o que vem antes e com o que acontecerá depois”. Não existe nenhuma integração

⁶ Segundo Pierre Bourdieu (1974-2005).

⁷ Segundo Pierre Bourdieu (1974-2005).

⁸ e ou “não tem opção sócio-econômica” – não pode pagar por um curso superior privado.

da “universidade federal” com o “ensino médio”. As jovens e os jovens que ingressam, deixam de se preocuparem com essa situação, uma vez que já lhes foi possível “resolvê-la”. Os outros que foram barrados seguem na sua luta sobre o que fazer para conseguir aprovação no próximo ano.

Na problemática exposta até aqui, será que o vestibular é realmente uma barreira⁹ –, ou é o “percurso” desenhado pelas jovens e pelos jovens nos 1º e 2º níveis do Sistema de Ensino Brasileiro apresentado no “gráfico do Sistema do Ensino Brasileiro”. Para tanto, este estudo vem demonstrar o “curso técnico em Química do CEFETMT” como um instrumento propiciador do ingresso da parcela juvenil no ensino “superior público federal” – “fazendo o papel” que os 1º e 2º níveis do Sistema de Ensino Brasileiro deveriam ter feito para esta juventude – a pesquisa apresenta a juventude egressa do curso técnico em Química do CEFETMT desenhando um novo percurso pelo Sistema de Ensino Brasileiro.

O “novo percurso” desenhado pela juventude egressa do curso técnico em Química¹⁰ do CEFETMT será apresentado no “capítulo 6 – jovens, ensino superior, bagagens sociais e vestibular” – item 6.1: as análises.

O ingresso em um curso superior¹¹ é um acontecimento muito significativo na vida das jovens e dos jovens, dos seus familiares e da sociedade também, as pessoas envolvidas geralmente encontram-se suscetíveis de investimento, desde que seja “pelo bem de seus filhos”. E para a juventude retratada aqui o “curso técnico em Química do Centro federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFETMT” foi o instrumento sócio-cultural e sócio-educativo que as e os levou a alcançarem o “ensino superior público federal” (em específico a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT).

Falar do “desvio” da juventude¹² para o CEFETMT¹³ e a “escolha” de “um curso técnico”¹⁴ dentre tantos cursos técnicos oferecidos pela instituição¹⁵ se faz necessário. E ainda, falar que após o não ingresso num “curso superior de esfera pública e federal”¹⁶ procuraram alternativas e que o CEFETMT ofereceu prontamente para as jovens e para os jovens apresentados(as) nesta pesquisa.

⁹ O vestibular de fato é uma Barreira? Pelo processo de organização do Sistema de Ensino Brasileiro (2000-2006: recorte temporal da pesquisa que retrata muito bem o tempo contemporâneo do Sistema de Ensino Brasileiro)! Não seria de fato todo o Sistema de Ensino Brasileiro uma barreira!

¹⁰ 2001/1 a 2003/2: que será explicitada detalhadamente nas considerações metodológica.

¹¹ Ainda mais se for no “ensino superior público federal – na Universidade Federal”.

¹² Que se retratara nesta pesquisa de mestrado.

¹³ Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso.

¹⁴ – escolheram o curso técnico em Química

¹⁵ Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT).

¹⁶ Universidade federal – no caso desta pesquisa a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Onde se passa? Na Federal¹⁷ ou na Particular¹⁸? Para estas jovens e estes jovens tem diferença – e esta pesquisa retratará o desenho de “um novo percurso” juvenil pelo “Sistema de Ensino Brasileiro” tendo o “curso técnico em Química do CEFETMT” como “um instrumento propiciador” do ingresso no “curso superior” na “Universidade Federal”¹⁹.

Muito daquilo que aqui se escreve procura descortinar inquietações. Buscando resposta para uma questão que evocava a atenção, como é a *escolha de um curso superior*, realizada em um cenário decorrente dos condicionantes sociais, referentes a origem social, condições de classe e vivências no mundo do trabalho e na escola? Enfim, na função das relações interdependentes que estes fatores mantêm entre si no espaço social e no campo escolar.

Neste sentido a juventude universitária *egressa* do curso técnico em Química do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT), via sua percepção da *realidade social* que a entrelaçava, terá *voz ativa*, para contar em sua *visão retrospectiva*, como se deu *sua escolha de curso superior* para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O cotidiano juvenil (enfim do ser humano) está permeado por escolhas, complexas, simples, planejadas, impulsivas, que satisfazem ou que decepcionam no futuro: as jovens e os jovens que aqui se retrataram, prosseguiram todas e todos, a um mesmo modo, suas escolhas de curso superior? O que as/os levou a prosseguir? Prosseguiram na escolha fazendo jus ao que queriam? Essas e esses jovens, por suas e em suas diferentes vivências sociais, escolheram o curso superior sensibilizados por um espaço social que veio modificar profundamente suas escolhas iniciais de curso superior?

O presente estudo terá como centro das atenções os(as) jovens que serão analisados dentro do *universo mais amplo* da juventude como *categoria sociológica e historicamente construída*, como bem definem Machado Pais (2003) e Pierre Bourdieu (1983), procurando dar conta do *problema de investigação* a que se propõem, mesmo com toda complexidade inerente a esta categoria. Isto porque há momentos em que a juventude se apresenta como *um conjunto com certa homogeneidade*, relativa à idade, quando comparada a outros grupos geracionais, *porém heterogêneo*, quando a observamos a partir das divisões sociais, das *diferentes origens sociais* dos jovens, de suas *diferentes perspectivas e possibilidades*. Para tanto, nesse estudo empenhar-se-á em dar a voz ativa para as jovens e para os jovens, e, então

¹⁷ Universidade.

¹⁸ Universidade.

¹⁹ No caso da pesquisa a UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

através de seus depoimentos compreender como se deram as suas escolhas pessoais de um curso superior frente suas realidades sociais, ouvindo essa juventude, sem os manipular, como bem analisa Pierre Bourdieu,

[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e, relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (1983, p.113).

Neste trabalho, esta questão é relevante porque se propõem a analisar: o impacto do curso técnico em Química do CEFETMT na *escolha do curso superior* das jovens egressas e dos jovens egressos.

Levando em conta como batalharam com as aspirações, as ilusões e as frustrações. Como construíram estratégias de sobrevivência, marcadas exclusivamente pela posição de classe e origem familiar, e também pelas flutuações e reversibilidades de suas trajetórias de vida, configuradas por múltiplos fatores conjunturais políticos, econômicos e sociais.

Sabendo-se que a “opção” das jovens e dos jovens em frequentar ou não o ensino superior, em valorizar ou não a escola e a escolarização, possui relação direta com as suas *condições sociais*, com o *passado familiar* e o *investimento familiar na escolarização dos filhos*; e ainda, com uma gama de fatores singulares, que combinados num determinado contexto, incluindo efeitos de políticas públicas, ideologias, crises econômicas, por exemplo, acabam por configurar diferentes representações e ações.

“[...] entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência” (PIERRE BOURDIEU, 1999).

O motivo da escolha do *objeto de pesquisa* é pela identificação que o pesquisador²⁰ detem, por ter *vivenciado o problema de pesquisa*, na posição ocupada atualmente pelos sujeitos, ou seja, o pesquisador cursou o curso técnico em Química no CEFETMT, tornando-se egresso desse curso técnico, e nesse contexto sócio-cultural em específico se reorientou numa nova escolha para o curso superior de Licenciado em Química na UFMT.

Em função do depoimento anteriormente realizado a pesquisa foi cunhada na *sócio-participação*²¹ do pesquisador, pelo motivo das jovens e dos jovens desta pesquisa

²⁰ Esta palavra será apresentada algumas vezes no *corpo do texto* desse parágrafo e nos dois parágrafos que se seguem fazendo referência ao autor dessa pesquisa de mestrado: Clayte de Paula Azevedo.

²¹ Termo possibilitado de ser usado após *embasamento teórico (construção teórica)* no livro: *A Miséria do Mundo (1999)* com direção de Pierre Bourdieu – atendo-se principalmente no capítulo “Compreender” (p. 693 a 713) escrito por Pierre Bourdieu ‘*que remete uma exposição detalhada dos pressupostos epistemológicos das operações de pesquisa, da transcrição e da análise da entrevista*’ – que sustenta a sócio-participação do pesquisador via essa *construção teórica (embasamento teórico)* focalizado no subcapítulo 1.2. localizado no capítulo 1 (Parte I dessa dissertação).

conhecerem o pesquisador e o pesquisador os conhecerem, ou seja, conhecer as *trajetórias escolares* delas e deles, e, ter vivenciado o caminhar rumo ao ensino superior, realizado por elas e eles.

O conhecer as jovens sujeitas e os jovens sujeitos desta pesquisa é explicado no tempo passado, quando o pesquisador ainda estava cursando o ensino superior (o curso de Licenciatura em Química na UFMT) – como as jovens e os jovens o fizeram agora no cunhar desta pesquisa –, foi *estagiário* nos “laboratórios de Química no Campus Bela Vista no CEFETMT (Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso)”, através de um *convênio de estágio* firmado entre a UFMT e CEFETMT naquela época. Que então possibilitou ao pesquisador presenciar bem de perto a chegada de cada uma das jovens e de cada um dos jovens no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química, acompanhando o desenvolver de suas respectivas trajetórias dentro do contexto sócio-cultural do curso técnico em Química, rumo ao despertar para o ensino superior na UFMT.

O interesse pelo tema surgiu então da própria vivência do pesquisador com as jovens e os jovens, e, também como jovem egresso do curso técnico em Química do CEFETMT. Assim, neste sentido, por ter vivenciado no mesmo local social das jovens sujeitas e dos jovens sujeitos desta pesquisa o fenômeno que elas e eles também vivenciaram. E agora por ter vivenciado novamente o fenômeno com as jovens e os jovens como pesquisador, e as jovens e os jovens se situando como sujeitas ativas e sujeitos ativos na pesquisa, aqui retratadas e retratados, cujas especificidades e dificuldades vivencia-se duplamente, o instigaram a esta investigação.

Ao analisar a *bagagem socialmente herdada* firmada em Bourdieu (2004), que incluiria certos componentes objetivos, externos aos jovens e que poderiam ser postos a serviço do seu *sucesso escolar*, busca-se uma explicação a determinadas características apresentadas por esses/essas jovens.

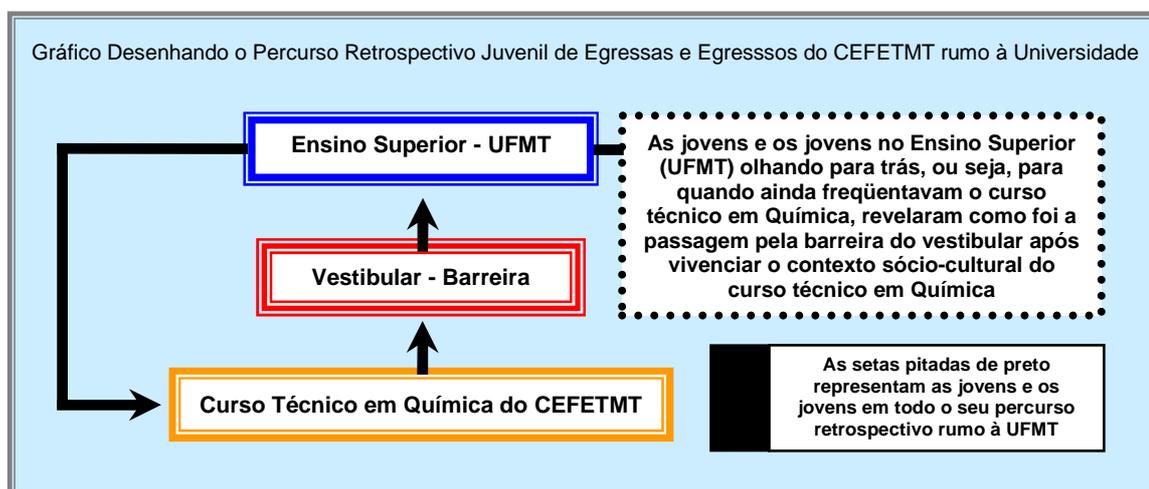
Seguindo esse sentido, procurou-se à luz da *teoria Bourdieusiana*, explicar como o *capital cultural* (conhecimentos, códigos culturais e características lingüísticas), o *capital social* (relacionamentos e redes sociais), o *capital simbólico* (títulos e redes de influências sociais) e o *capital econômico* (bens financeiros e patrimônio) transformaram-se numa *bagagem socialmente herdada* anteriormente nos meios sociais de origem a que estas jovens e estes jovens pertenciam, e que ao passarem pelo *curso técnico em Química* adquiriram *nova bagagem social*, aperfeiçoando-se nesse *novo meio social* de convívio e aprendizagem, para que elas e eles pudessem espontaneamente refletir a respeito de suas “escolhas universitárias anteriores” para então *confirmarem* uma escolha de curso superior idealizada com a área de

conhecimento específica da Química, com a posse de uma maior *bagagem social no estado dos capitais* segundo o mesmo autor, que implica no sucesso no vestibular?

Buscando compreender as implicações da indagação anteriormente evidenciada, o propósito dessa pesquisa será o de estudar: “os jovens egressos²² do curso técnico em Química do CEFETMT na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)”, com o problema na perspectiva de que: *se estes jovens, ao freqüentarem o curso técnico em Química do CEFETMT, tiveram ampliadas suas possibilidades de passar no vestibular para ingressar no curso superior escolhido?*

Com o objeto visualizado pelo seu avesso: “jovens na universidade (UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso), relatando a *retrospectiva* de entrada na universidade (UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso), frente ao *papel* do curso técnico em Química do CEFETMT”, ou seja, será retratada a percepção retrospectiva destas jovens e destes jovens, frente a este desafio, lhes dando a voz, para que possam revelar tais constatações.

Logo o *quadro* a seguir retrata a “escolha *versus* barreira”: isto é, a escolha do *curso superior em Química na UFMT* após as vivências do *curso técnico em Química no CEFETMT*, que possibilitou às jovens e os jovens passarem a barreira do vestibular.



O *quadro* desenhado anteriormente evidencia claramente, delineando a retrospectiva do caminhar juvenil realizada rumo ao ensino superior, com as jovens e os jovens olhando

²² As jovens e os jovens focados nesta pesquisa, são: as universitárias e os universitários dos *cursos superiores* de Licenciatura e Bacharelado em Química da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), egressas e egressos do “curso técnico em Química” do CEFETMT no período de 2001/1 a 2003/2, moradores de bairros centrais e periféricos em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, configuram uma mesclagem de jovens que *só estudam* e que *estudam e trabalham*.

para trás: para visualizar quando ainda freqüentavam o curso técnico em Química no Campus Bela Vista no CEFETMT, e, então revelar como se deram as suas respectivas e escolhas de curso superior influenciadas e influenciados por este contexto sócio-cultural.

Pelo percurso retrospectivo juvenil realizado se pode visualizar bem claro a “barreira” que *separava* o “curso técnico em Química do CEFETMT” e o “ensino superior na UFMT”, que as jovens e os jovens tinham que transpassar para chegar (ingressar – entrar) ao ensino superior público federal.

E que tarefa árdua foi esta para as jovens e os jovens em foco? Que estratégias traçaram para ultrapassar a barreira social configurada no vestibular, que a sociedade legitima como natural, para os dotados de bagagens sociais adequadas? Que ironia o vestibular ser uma barreira legitimada pelo rito da sociedade contemporânea!

Como estas jovens e estes jovens, talvez fadadas e fadados ao insucesso para alcançar o ensino superior público federal, “visualizaram a saída”, utilizando o “curso técnico em Química do CEFETMT” como uma espécie de “vara” para pularem a barreira socialmente ritualizada (o vestibular), e, ingressarem no ensino superior público federal (UFMT), para o curso superior subjetivamente escolhido?

As hipóteses norteadoras deste trabalho são aquelas que estão nas perspectivas das *afirmações* delineadas a seguir, na expectativa de dar resposta ao problema investigativo proposto: 1^a - jovens que cursaram o curso técnico em Química do CEFETMT tiveram ampliadas suas chances de passar no vestibular (barreira); 2^a - jovens que cursaram o curso técnico em Química do CEFETMT passaram no vestibular para o curso superior originalmente almejado; 3^a - jovens que cursaram o curso técnico em Química do CEFETMT reorientaram suas escolhas e passaram no vestibular.

As hipóteses serão respondidas pela clientela juvenil universitária, pois as sujeitas e os sujeitos abordados no momento da pesquisa se constituíam de jovens universitários. A *primeira hipótese* quer saber se as jovens e os jovens egressos do curso técnico em Química do CEFETMT tiveram a sua chance de ingresso no ensino superior público federal favorecida pelo curso técnico em Química do CEFETMT. A *segunda hipótese* quer saber se as jovens e os jovens *mantiveram* a *escolha de curso superior* trazida de seus meios sociais de origem. A *terceira hipótese* e última, quer saber se as jovens e os jovens *mudaram* suas *escolhas de curso superior* originais, sendo influenciadas e influenciados, nesta escolha pelo contexto sócio-cultural do curso técnico em Química.

Para desenvolver a argumentação sistematizadora do estudo teórico-interpretativo, a dissertação foi estruturada em *três* partes, em que para evidenciar tal propósito os *capítulos*

estarão organizados para representar o objeto de pesquisa: “jovens egressos do curso técnico em Química do CEFETMT na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)”.

Portanto os capítulos serão escritos *olhando para trás*, ou seja, visualizando quando as jovens e os jovens ainda freqüentavam o curso técnico em Química no Campus Bela Vista no CEFETMT, na expectativa de revelar como se deram as respectivas escolhas de curso superior neste contexto sócio-cultural e sócio-educativo, conforme ilustra o *quadro norteador* (gráfico desenhando o percurso retrospectivo juvenil de egressas e egressos do CEFETMT rumo à universidade) da página 7 (sete).

Assim nos capítulos as jovens e os jovens de posse de suas “bagagens sociais”²³ no ensino superior²⁴, *olhando para trás*²⁵, revelaram como foi realizada a passagem pela “barreira do vestibular”, após vivenciar o contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química, nas suas visões juvenis retrospectivas desse fenômeno.

Apresenta-se *em resumo*: na *Parte I* - “A Juventude e o Ensino Superior” – a definição juvenil trabalhada e a exclusão social propiciada pelo sistema de ensino; na *Parte II* - “O Vestibular e as Bagagens Sociais” – o vestibular como um divisor (barreira) que impede o acesso ao ensino superior e as bagagens sociais segundo Pierre Bourdieu; e para finalizar na *Parte III* - “Os Jovens e as Bagagens Sociais na Escolha do Curso Superior” – as jovens e os jovens em suas visões retrospectivas do fenômeno abordado via calçamentos teóricos trazidos da parte I e II.

Inicialmente abrindo o trabalho está a *introdução* que traz uma breve descrição da pesquisa na expectativa de situar o leitor, logo após, foram tecidas todas as *considerações metodológicas* acerca de como a pesquisa se desenvolveu.

A *Primeira Parte* “Parte I - A Juventude e o Ensino Superior” estará formada pelo: “Capítulo 1 - A Juventude” que tratará da definição juvenil na visão de José Machado Pais (2003) e da relação de comunicação na visão de Pierre Bourdieu (1999), sendo desenvolvido em *duas* subdivisões (subcapítulos) no *item 1.1* “Os jovens: tempo presente e futuro” que embasará a percepção juvenil estudada e no *item 1.2* “A relação de comunicação” que trabalha a relações de comunicação ocorridas na pesquisa; e o “Capítulo 2 - O Ensino Superior” desenvolvido em *duas* subdivisões (subcapítulos) que se iniciará trazendo a visão crescente do sistema de ensino brasileiro, captada em Anísio Teixeira colocada no *item 2.1* “Sistema de ensino brasileiro na visão de Anísio Teixeira” e para fechar a discussão desse

²³ Segundo Pierre Bourdieu (1974-2005): nos estados dos capitais econômico, cultural, social e simbólico.

²⁴ UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso).

²⁵ (para quando ainda freqüentavam o “curso técnico em Química” no CEFETMT – relembando o tempo passado).

capítulo traz-se a visão de sistema de ensino segundo Pierre Bourdieu colocada no *item 2.2* “Sistema de ensino na visão de Pierre Bourdieu”, findando o arcabouço teórico da parte I.

A *Segundo Parte* “Parte II - O Vestibular e as Bagagens Sociais” estará desenhando no: “Capítulo 3 - O Vestibular” desenvolvido em *três* subdivisões (subcapítulos) no *item 3.1* “O vestibular retratado em todas as suas etapas como rito”, o *item 3.2* “As fases: separação, margem e agregação” e no *item 3.3* “O vestibular como uma barreira” para mostrar, via construção teórica e empírica, o vestibular como uma barreira social; e o “Capítulo 4 - As Bagagens Sociais” dará um embasamento no *plano teórico*, via *teoria Bourdieusiana* das *bagagens sociais*, trazendo os capitais *econômico, social, cultural e simbólico* que serão trabalhados respectivamente em *quatro* subdivisões (subcapítulos).

A *Terceira Parte* “Parte III - Os Jovens e as Bagagens Sociais na Escolha do Curso Superior” terá como objetivo via: o “Capítulo 5 - Os Jovens e a Escolha do Curso Superior” desenvolvido em *duas* subdivisões (subcapítulos) no *item 5.1* “O perfil dos universitários egressos do CEFETMT” para desenhar como são os jovens universitários estudados por esta pesquisa na perspectiva da escolha do curso superior e no *item 5.2* “Os relatos dos jovens” para dar voz aos jovens para falarem de suas respectivas escolhas de curso superior, segundo suas visões retrospectivas do fenômeno; e o “Capítulo 6 - Jovens, Ensino Superior, Bagagens Sociais e Vestibular” desenvolvido em *uma* subdivisão (subcapítulo) no *item 6.1* “As análises” conclui a dissertação trazendo a discussão dos dados empíricos levantados (parte III – capítulo 5) em relação à teoria levantada (Parte I e II – capítulo 1, 2, 3 e 4) para dar fechamento ao fenômeno estudado.

Por fim, nas “Considerações Finais” tecer-se-á as conclusões via as perspectivas juvenis abordadas neste estudo e, algumas questões a serem refletidas.

Logo a seguir será apresentada as “considerações metodológicas” que desenhara todos os *procedimentos metodológicos de investigação* que nortearam esta pesquisa.

• Considerações metodológicas

Ou, como fornecer os meios de compreender, isto é, de tomar as pessoas como elas são, senão oferecendo-lhes os instrumentos necessários para os apreender como necessários, por deles necessitar, relacionando-os metodicamente às causas e às razões que elas têm de ser como são?

PIERRE BOURDIEU (1999)

Há inúmeras formas de se abordar um momento da realidade, de apreendê-lo no pensamento, e em todas elas sobressaem, no entanto, dificuldades e obstáculos que são imanescentes à própria constituição deste real e, portanto, do objeto que se propõe considerar. Nesse sentido, apresentar-se-á, inicialmente, a lógica e a trajetória metodológica de investigação do *objeto de estudo* delimitando-se assim os critérios norteadores do *encontro* dos(as) jovens sujeitos(as) do estudo – enfim, como se deu a *análise* e os *critérios norteadores* da pesquisa, sendo desse modo sucintamente apresentada a estrutura a partir da argumentação na dissertação que será desenvolvida.

Os *procedimentos metodológicos de investigação* que nortearam esta pesquisa foram divididos em 6 (seis) pontos a seguir esquematizados:

- ♦ *A Relação de Comunicação*: nesse primeiro momento será apresentado o arcabouço teórico que dará o sustento metodológico para a *participação do pesquisador (sócio-participação) no objeto de pesquisa*, que se assenta fundamentalmente na percepção Bourdieusiana (*A Miséria do Mundo, 1999*), que será detalhadamente esmiuçada no capítulo 1 (parte I da dissertação), por motivo de ser uma construção teórica, localizado no *subcapítulo 1.2*.
- ♦ *Metodologia de Encontro dos Sujeitos da Pesquisa no CEFETMT*: que tratará de explicar como se encontraram os sujeitos, ou seja, *os(as) jovens egressos(as)* no período de 2001/1 a 2003/2 do *curso técnico em Química* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT), que será detalhadamente esmiuçada no *item a)*, localizado no corpo textual a seguir.
- ♦ *Metodologia de Encontro dos Sujeitos da Pesquisa na UFMT*: que tratará de explicar como se encontraram os sujeitos, ou seja, *os e as jovens egressos(as)* do curso técnico em Química do CEFETMT, nos cursos superiores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no

Campus Universitário de Cuiabá no período de 2002/1 a 2006/2, que será detalhadamente esmiuçada no *item b*), localizado no corpo textual a seguir.

- ◆ *O Cruzamento de Dados de Encontro dos Sujeitos CEFETMT com UFMT*: que tratará de representar em *gráficos explicativos* o *cruzamento* dos dados colhidos (encontrados – 2001/1 a 2003/2) no CEFETMT com os dados colhidos (encontrados – 2002/1 a 2006/2) na UFMT (Campus Universitário de Cuiabá), desenhando o *ingresso* no ensino superior dos(as) jovens em foco, que será detalhadamente esmiuçado no *item c*), localizado no corpo textual a seguir.
- ◆ *O Questionário Propiciador de Visão Panorâmica da Parcela Juvenil em Foco*: que tratará de explicar em suma como o instrumento *Questionário* está constituído, organizado e sua finalidade, para melhor situar o leitor, estando este na *introdução* ao *subcapítulo 5.1* (parte III da dissertação).
- ◆ *A Seleção dos Sujeitos para a Entrevista Semi-Estruturada*: explicitação detalhada de como se escolheram os 6 (seis) sujeitos para a entrevista semi-estruturada, que será detalhadamente esmiuçada na *introdução* ao *subcapítulo 5.2* (parte III da dissertação).

a) Metodologia de Encontro dos Sujeitos da Pesquisa no CEFETMT

Situar-se-á temporalmente o *curso técnico em Química*, com o objetivo de que a leitora e o leitor compreendam o *recorte temporal* que a pesquisa realizou – antes de discutir-se a metodologia de encontro dos sujeitos da pesquisa no CEFETMT.

A *Escola de Aprendizizes e Artífices de Mato Grosso* foi criada no ano de 1909, no centro da tradicional cidade de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso (MT), no contexto contemporâneo “hoje” recebe a designação de CEFETMT “Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso”. O CEFETMT está constituído por um *prédio central* em que nele se localiza a *sede administrativa*, salas de aula, biblioteca, complexo poliesportivo, salas de multimeios, salas de músicas, sala de cultura Hélio Viera e o teatro – com esta conformação harmoniza um *espaço social* propício para o desenvolvimento cultural e social da parcela juvenil que ali ingressa. Dessa forma, o CEFETMT oferece *um ensino* que está

bem conceituado pela sociedade cuiabana, tais como o: ensino médio, cursos de nível técnico, cursos de nível tecnológico e cursos de pós-graduação “*lato sensu*”.

O CEFETMT também está constituído por um *Campus* no *Bairro Bela Vista*, da também tradicional Cuiabá, que é uma extensão, denominado pela comunidade acadêmica de “*Campus Bela Vista*”²⁶, onde está localizado e é ministrado totalmente o *curso técnico em Química*. Neste local foram construídos os *laboratórios de Química*, que formam o então *Complexo de Química Prof. Estevão Torquato da Silva*, conformando um total de cinco laboratórios, nos quais são desenvolvidas todas as *aulas práticas laboratoriais* do curso técnico em Química. Esse local se constitui socialmente pela união entre professores e alunos que buscam juntos superar as dificuldades encontradas no local. O *Campus Bela Vista* se configura como um local exclusivo dos alunos que freqüentam o curso técnico em Química, pelo mesmo ser totalmente ministrado neste local.

O curso técnico em Química tem 12 (doze) anos de existência contando-se até o ano de 2006. Foi fundado no ano de 1994, e, até o ano de 2003 passou por 3 (*três*) regimes, que a seguir serão delineados. Para a pesquisa foram consideradas apenas as *turmas que concluíram seu andamento no curso*, ou seja, as turmas de formandos (egressos) do curso técnico em Química – obs.: esse histórico que será aqui desenhado só foi possível após pesquisa realizada nos *arquivos da Secretaria Geral de Documentação Escolar* do CEFETMT (prédio central).

1º REGIME – Curso Técnico de Nível Médio – *Regime Integral* caracterizado pelo segundo grau (atual ensino médio) com o curso técnico em Química *integrado (junto)*, ou seja, dois cursos ministrados juntos, com uma *duração* de 4 (quatro) anos. Esse 1º regime se estendeu do ano de 1994 ao ano de 1997 compondo 6 (*seis*) turmas de egressos, organizadas respectivamente na tabela a seguir:

Ano	Nº	Quantidade	Turno	Turma nº
1994	1º	1 turma - 1994/1	Vespertino	1211
	2º	1 turma - 1994/1	Noturno	1212
1995	3º	1 turma - 1995/1	Vespertino	1211
	4º	1 turma - 1995/1	Noturno	1212
1996	5º	1 turma - 1996/1	Vespertino	1211
1997	6º	1 turma - 1997/1	Vespertino	1211

²⁶ A partir de 15 de Setembro de 2006 pela portaria nº 1.586 o “*Campus Bela Vista*” passa a ser denominado de UNED (Unidade de Ensino Descentralizada): UNED-Bela Vista. Mas que em todo o corpo textual da Dissertação se fará uso da designação antiga: “*Campus Bela Vista*” pelo motivo da pesquisa recortar o período temporal nessa designação antiga.

2º REGIME – Curso Técnico Pós-Médio – *Regime Semestral* caracterizado pelo segundo grau (atual ensino médio) *separado* do curso técnico em Química, com uma *duração* de 2 (dois) anos. Esse 2º regime se estendeu do ano de 1998 ao ano de 2000 compondo 7 (*sete*) turmas de egressos, organizadas respectivamente na tabela a seguir:

Ano	Nº	Quantidade	Turno	Turma nº
1998	1º	1 turma - 1998/1	Noturno	4511
	2º	1 turma - 1998/1	Noturno	4512
	3º	1 turma - 1998/2	Matutino	4511
1999	4º	1 turma - 1999/1	Noturno	4511
2000	5º	1 turma - 2000/1	Noturno	4511
	6º	1 turma - 2000/2	Matutino	4511
	7º	1 turma - 2000/2	Matutino	4512

3º REGIME – Curso Técnico Pós-Médio – *Regime Modular por Competência* caracterizado pelo segundo grau (atual ensino médio) *separado* do curso técnico em Química – configurando como um *curso modular (disciplinas ministradas em módulos)* com certificação parcial e cumulativa, com uma *duração* de 2 (dois) anos e meio a 3 (três) anos. Esse 3º regime se estendeu de 2001/1 a 2003/2 compondo 11 (*onze*) turmas de egressos, organizadas respectivamente na tabela a seguir:

Ano	Nº	Quantidade	Turno	Turma nº
2001	1º	1 turma - 2001/1	Matutino	46111
	2º	1 turma - 2001/1	Noturno	46112
	3º	1 turma - 2001/2	Matutino	46111
2002	4º	1 turma - 2002/1	Matutino	46111
	5º	1 turma - 2002/1	Matutino	46112
	6º	1 turma - 2002/1	Noturno	46113
	7º	1 turma - 2002/1	Matutino	46114
	8º	1 turma - 2002/1	Noturno	46115
2003	9º	1 turma - 2003/1	Matutino	4711A
	10º	1 turma - 2003/1	Noturno	4711B
	11º	1 turma - 2003/2	Matutino	4711C

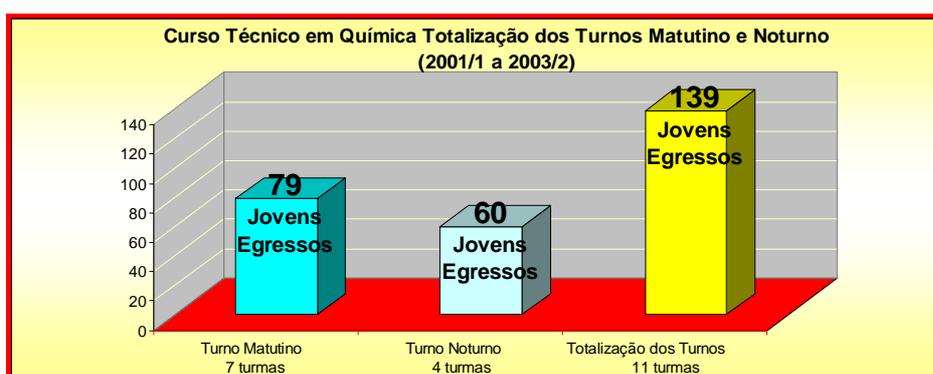
Como o curso técnico em Química teve uma configuração de *nível pós-médio (ensino médio separado do curso técnico)* do período de 2001/1 a 2003/2 aqui levantado, o

requisito para freqüentá-lo era que os(as) jovens já tivessem o ensino médio completo (concluído), ou então estivessem cursando o ensino médio no próprio CEFETMT, podendo fazer a *concomitância* com o curso técnico, ou seja, cursar o ensino médio em um turno e o curso técnico em outro turno – cursando os dois nas mesmas época, porém em turnos distintos.

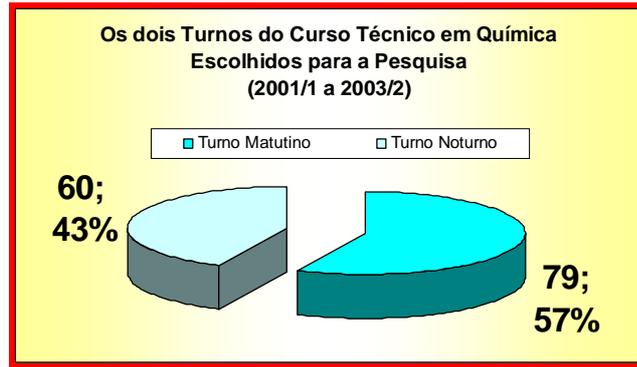
O curso técnico em Química no período de 2001/1 a 2003/2 era oferecido à sociedade cuiabana em *dois turnos distintos*: um no *turno matutino* e outro no *turno noturno*. O ingresso no curso técnico em Química no período de 2001/1 a 2003/2 se fazia por meio de um *processo seletivo com prova de seleção* realizada pelo próprio CEFETMT.

O **recorte temporal** foi efetuado **no período de 2001/1 a 2003/2 (Terceiro Regime)**, pois era o **único regime que permitia encontrar os(as) jovens ainda freqüentando o ensino superior** (na UFMT – *Campus* Universitário de Cuiabá). Fechando o recorte **apenas nas “turmas de egressos(as)”** e nos **“dois turnos”** em que o curso técnico em Química era oferecido, na percepção de ter a representatividade do todo²⁷ na pesquisa.

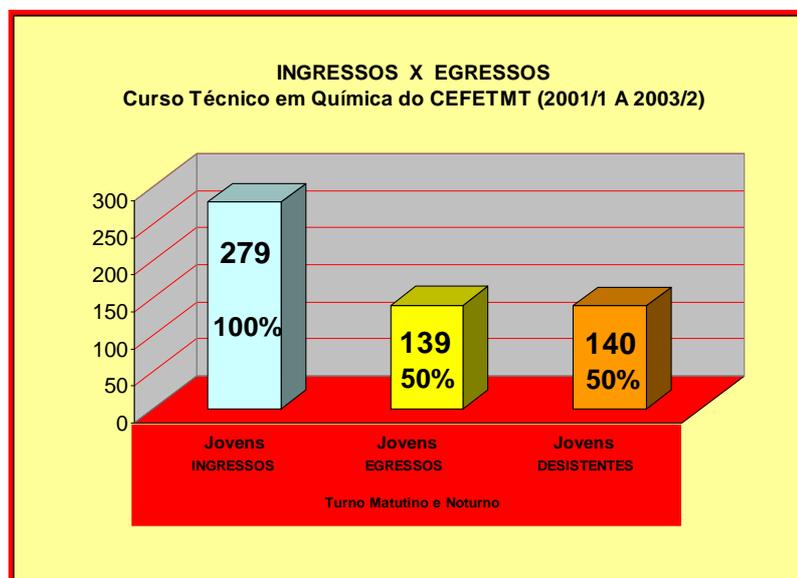
Os(as) sujeitos(as) da pesquisa foram encontrados(as) utilizando como *instrumento inicial de coleta* as *listagens das turmas de egressos do curso técnico em Química* no período de 2001/1 a 2003/2, informações essas fornecidas pela *Secretaria Geral de Documentação Escolar* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT), que após efetuar-se um *tratamento quantitativo* possibilitou encontrar: um total de 7 (*sete*) turmas de egressos no turno matutino e 4 (*quatro*) turmas de egressos no turno noturno, perfazendo 11 (*onze*) turmas de egressos, que se fazendo o cálculo da soma dos(as) jovens das respectivas turmas por *turnos distintos*, resultou em 79 (*setenta e nove*) jovens egressos(as) no turno matutino e 60 (*sessenta*) jovens egressos(as) no turno noturno, que levou a uma *totalização geral* de 139 (*cento e trinta e nove*) jovens egressos(as) do curso técnico em Química no período de 2001/1 a 2003/2, conforme *gráficos* a seguir desenharam.



²⁷ Pesquisa realizada com os(as) “egressos(as)” do turno “matutino” e “noturno” do curso técnico em Química do CEFETMT.



É significativo também *mostrar* que durante o *trabalho de encontro* dos(as) *jovens egressos(as)* do curso técnico em Química do CEFETMT via *'listagens das turmas de egressos do curso técnico em Química'* no período de 2001/1 a 2003/2 encontraram-se também as *'listagens das turmas de ingressos no curso técnico em Química'* no período de 2001/1 a 2003/2, possibilitando dessa maneira totalizar os(as) *jovens ingressos(as)* no curso técnico em Química do CEFETMT no período em foco dos turnos *matutino e noturno*, que o *gráfico* (Ingressos X Egressos curso técnico em Química do CEFETMT) vem revelar logo a seguir.



E após esse *levantamento quantitativo* inicial, partiu-se para o segundo momento da *parte quantitativa* da pesquisa, que foi encontrar os *egressos* das respectivas *turmas e turnos* do curso técnico em Química do CEFETMT nos *diversos cursos de nível superior* oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no *Campus Universitário de Cuiabá*.

b) Metodologia de Encontro dos Sujeitos da Pesquisa na UFMT

Do *ponto* anteriormente discutido e trabalhado, partiu-se para encontrar as *listagens dos vestibulares* realizados no período de 2002/1 a 2006/2 no *Campus Universitário de Cuiabá* pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com um período total de 5 (cinco) anos de vestibulares realizados pela UFMT, período este estipulado para *abranger a entrada no ensino superior* dos(as) *jovens egressos(as)* do curso técnico em Química no período de 2001/1 a 2003/2.

A *Coordenação de Exames Vestibulares* da Universidade Federal de Mato Grosso (CEV/UFMT), *Campus Universitário de Cuiabá*, disponibilizou as listagens dos respectivos vestibulares, *on-line*²⁸ – descoberta esta feita após conversa com a coordenação da CEV/UFMT para que fornecessem essas listagens – então de posse do *segundo instrumento* de coleta de dados da pesquisa, baixaram-se e imprimiram-se as listagens dos vestibulares.

De posse das *listagens dos vestibulares* do *Campus Universitário de Cuiabá* no período de 2002/1 a 2006/2, realizou-se então o *cruzamento* dos 139 (cento e trinta e nove) *nomes* dos(as) *jovens egressos(as)* do *curso técnico em Química do CEFETMT* no período de 2001/1 a 2003/2, encontrados no *primeiro momento* da *parte quantitativa*, para finalmente chegar-se nos(as) 32 (trinta e dois) *jovens* que *ingressaram* na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), nos cursos de *Licenciatura e Bacharelado em Química*, tornando-se os(as) *sujeitos(as) da pesquisa* – ressalta-se que o cruzamento foi realizado da seguinte maneira:

- ◆ Considerando todas as 1ª (primeiras) *listagens dos vestibulares* para todos os cursos no *Campus Universitário de Cuiabá*, no período de 2002/1 a 2006/2, conforme *tabela (cursos superiores oferecidos no campus universitário de Cuiabá)* a seguir;
- ◆ Excedo para os cursos superiores de *Licenciatura Plena em Química e Bacharelado em Química*, pois nestes dois cursos superiores foram encontrados todos os sujeitos da pesquisa nas *primeiras listagens dos vestibulares*, logo se levantaram as demais *listagens dos vestibulares*, ou seja, a 2ª (segunda), a 3ª (terceira), a 4ª (quarta), a 5ª (quinta) e a 6ª (sexta) listagens, e, assim também verificando, se não encontravam mais sujeitos(as);
- ◆ Tomava-se o nome de *um(a) jovem egresso(a)* do *curso técnico em Química do CEFETMT* e o pesquisava curso a curso superior dos 45 cursos, e, nos respectivos períodos de entrada oferecidos pela UFMT no *Campus Universitário de Cuiabá* conforme *tabela (cursos superiores oferecidos no campus universitário de Cuiabá)*;

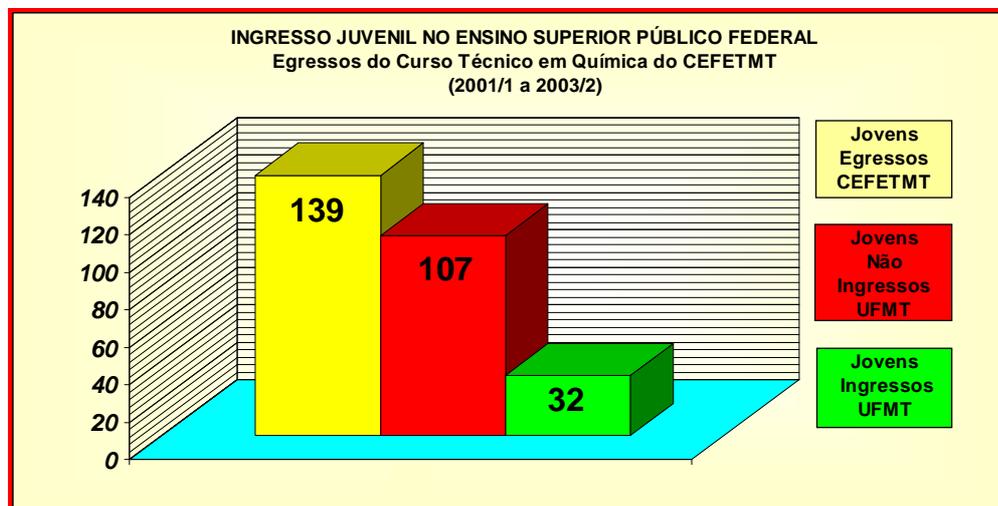
²⁸ No endereço eletrônico, em seu *link*, na página da UFMT www.ufmt.br/vestibular.

CURSOS SUPERIORES OFERECIDOS NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CUIABÁ ²⁹				
Curso	Vagas	Sistema Acadêmico	Turno	
01	Administração Bacharelado	1º Período: 35	Seriado Anual	Matutino
02	Administração Bacharelado	1º Período: 35	Seriado Anual	Noturno
03	Agronomia Bacharelado	1º Período: 35 2º Período: 35	Credito Semestral Credito Semestral	Integral Integral
04	Arquitetura e Urbanismo Bacharelado	1º Período: 30	Seriado Anual	Integral
05	Ciências Biológicas Licenciatura Plena	1º Período: 30 2º Período: 30	Credito Semestral Credito Semestral	Mat./Vesp. Mat./Vesp.
06	Ciências Contábeis Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Matutino
07	Ciências Contábeis Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Noturno
08	Ciências Econômicas Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Matutino
09	Ciências Econômicas Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Noturno
10	Ciências Sociais Bacharelado e Licenciatura	1º Período: 50	Crédito Semestral	Noturno
11	Ciência da Computação Bacharelado	1º Período: 40	Crédito Semestral	Vesp/Not
12	Comunicação Social / Jornalismo Bacharelado	1º Período: 15 2º Período: 15	Seriado Semestral Seriado Semestral	Matutino Matutino
13	Comunicação Social/Publicidade e Propaganda Bacharelado	1º Período: 15 2º Período: 15	Seriado Semestral Seriado Semestral	Matutino Matutino
14	Comunicação Social / Radialismo Bacharelado	1º Período: 15 2º Período: 15	Seriado Semestral Seriado Semestral	Matutino Matutino
15	Direito Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Matutino
16	Direito Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Noturno
17	Educação Física Licenciatura Plena	1º Período: 40 2º Período: 40	Crédito Semestral Crédito Semestral	Matutino Matutino
18	Enfermagem Bacharelado	1º Período: 25 2º Período: 25	Crédito Semestral Crédito Semestral	Integral Integral
19	Engenharia Sanitária-Ambiental Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Vesp./Not. 1ª, 3ª e 5ª séries Mat./Not. 2ª e 4ª séries
20	Engenharia Civil Bacharelado	1º Período: 52	Seriado Anual	Mat./Not. 1ª, 3ª e 5ª Séries Vesp./Not. 2ª e 4ª Séries
21	Engenharia Elétrica Bacharelado	1º Período: 40 2º Período: 40	Crédito Semestral Crédito Semestral	Mat./Not. Mat./Not.
22	Engenharia Florestal Bacharelado	1º Período: 35 2º Período: 35	Credito Semestral Credito Semestral	Mat./Vesp. Mat./Vesp.
23	Filosofia Licenciatura Plena e Bacharelado	1º Período: 55	Seriado Anual	Vesp./Not. 1º e 2º anos Vespertino 3º e 4º anos
24	Física Licenciatura Plena	1º Período: 40 2º Período: 30	Credito Semestral Credito Semestral	Noturno Noturno
25	Geografia Licenciatura Plena e Bacharelado	1º Período: 30	Seriado Semestral	Matutino
26	Geografia Licenciatura Plena e Bacharelado	2º Período: 30	Seriado Semestral	Noturno
27	Geologia Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Integral
28	História Licenciatura Plena e Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Matutino
29	História Licenciatura Plena e Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Noturno
30	Letras – Português – Francês e Literaturas Licenciatura Plena	1º Período: 15	Seriado Anual	Noturno
31	Letras – Português – Inglês e Literaturas Licenciatura Plena	1º Período: 25	Seriado Anual	Noturno
32	Letras – Português e Literatura da Língua Portuguesa Licenciatura Plena	1º Período: 20	Seriado Anual	Matutino
33	Letras – Português – Espanhol e Literaturas Licenciatura Plena	1º Período: 20	Seriado Anual	Matutino
34	Matemática Licenciatura Plena	1º Período: 50	Crédito Semestral	Vesp/Not
35	Medicina Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Integral
36	Medicina Veterinária Bacharelado	1º Período: 25 2º Período: 25	Credito Semestral Credito Semestral	Integral Integral
37	Música Licenciatura Plena	1º Período: 20 2º Período: 20	Credito Semestral Credito Semestral	Vespertino Vespertino
38	Nutrição Bacharelado	1º Período: 40	Seriado Anual	Integral
39	Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental Licenciatura Plena	1º Período: 40	Seriado Anual	Matutino
40	Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental Licenciatura Plena	1º Período: 40	Seriado Anual	Vespertino
41	Serviço Social Bacharelado	1º Período: 30 2º Período: 30	Crédito Semestral Crédito Semestral	Matutino Matutino
42	CFO - Masculino	23	-	-
43	CFO - Feminino	03	-	-
44	Química Licenciatura Plena	1º Período: 20 2º Período: 20	Crédito Semestral Crédito Semestral	Vesp./Not. Vesp./Not.
45	Química Bacharelado	1º Período: 20 2º Período: 20	Crédito Semestral Crédito Semestral	Vesp./Not. Vesp./Not.
TOTAL APROXIMADO DE INGRESSOS NO VESTIBULAR DA UFMT POR ANO (COM BASE NO PERÍODO RECORTADO PELA PESQUISA: 2002/1 a 2006/2)		1873 (mil oitocentos e setenta e três)		

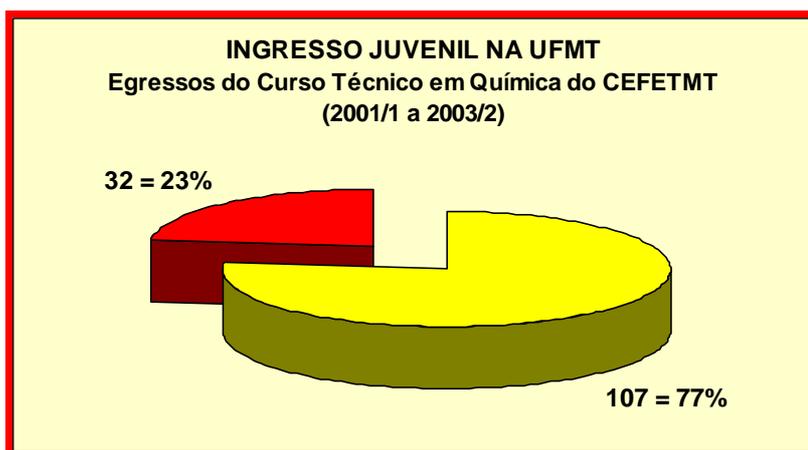
²⁹ Dados dos Cursos Superiores para a construção da Tabela foram colhidos na página da UFMT: www.ufmt.br/vestibular.

- ♦ Para cada *entrada*, ou seja, no período recortado pela pesquisa que vai de 2002/1 a 2006/2 no *Campus Universitário de Cuiabá* originando uma procura em: 2002/1 e 2002/2 com 45 (quarenta e cinco) cursos com os respectivos períodos de entrada vão gerar um total aproximado de 1873 (mil oitocentos e setenta e três) ingressos; 2003/2 e 2003/2 com 45 (quarenta e cinco) cursos com os respectivos períodos de entrada vão gerar um total aproximado de 1873 (mil oitocentos e setenta e três) ingressos; 2004/1 e 2004/2 com 45 (quarenta e cinco) cursos com os respectivos períodos de entrada vão gerar um total aproximado de 1873 (mil oitocentos e setenta e três) ingressos; 2005/1 e 2005/2 com 45 (quarenta e cinco) cursos com os respectivos períodos de entrada vão gerar um total aproximado de 1873 (mil oitocentos e setenta e três) ingressos; 2006/1 a 2006/2 com 45 (quarenta e cinco) cursos com os respectivos períodos de entrada vão gerar um total aproximado de 1873 (mil oitocentos e setenta e três) ingressos. Em que a procura do nome de 1 (um) *egresso do curso técnico em Química do CEFETMT* foi cruzada *por vez* com 9365 (nove mil trezentos e sessenta e cinco) nomes de ingressos na UFMT no *período total* de 2002/1 a 2006/2 – representando *cinco anos* de pesquisa nos vestibulares do *Campus Universitário de Cuiabá*.

Para poder *afirmar* qual dos 139 (cento e trinta e nove) ‘jovens egressos(as) do curso técnico em Química no período de 2001/1 a 2003/2’ *havia* ou *não* ingressado na UFMT (*Campus Universitário de Cuiabá*) no período 2002/1 a 2006/2 teve-se que primeiramente verificar minuciosamente curso a curso superior, para então, *afirmar* que 32 (trinta e dois) jovens *ingressaram* na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), para os cursos superiores de *Licenciatura Plena em Química e Bacharelado em Química*.



Dos(as) 139 egressos(as)³⁰ do curso técnico em Química do CEFETMT, 32 (trinta e dois) jovens ingressaram no ensino superior, cerca de 23% (vinte e três por cento), em contrapartida se evidenciou que: 107 (cento e sete) jovens não ingressaram no ensino superior na UFMT, ou seja, 77% (setenta e sete por cento) dos(as) jovens ficaram fora do ensino superior público federal no período estudado, conforme gráfico a seguir:

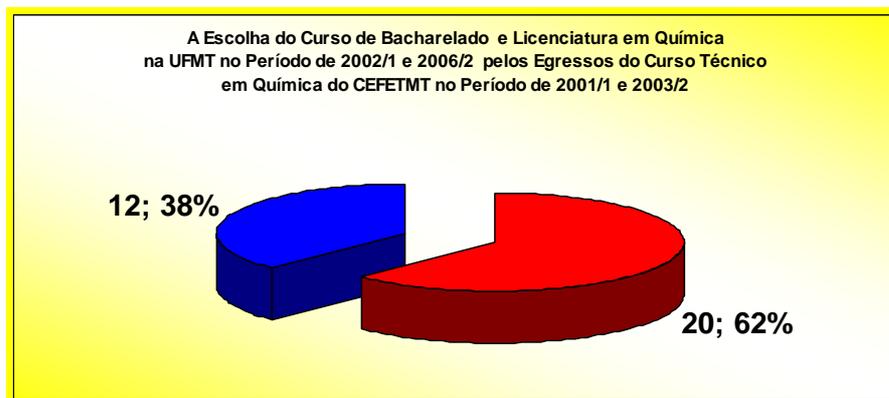


c) O Cruzamento de Dados de Encontro dos Sujeitos CEFETMT com UFMT

Na **totalização geral** da *escolha do curso superior considerando a somatória do turno matutino com o turno noturno* do curso técnico em Química possibilitou visualizar que dos(as) 20 jovens (totalizados da somatória de 17 ‘dezessete’ do *turno matutino* com 3 ‘três’ *turno do noturno*) escolheram *Licenciatura Plena em Química* enquanto que dos(as) 12 jovens (totalizados da somatória de 10 ‘dez’ do *turno matutino* com 2 ‘dois’ *turno noturno*) escolheram *Bacharelado em Química* – fechando essa somatória chega-se à totalização geral dos(as) 32 (trinta e dois) jovens escolhendo *Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química* na UFMT (*Campus Universitário de Cuiabá*).

³⁰ Via *dados cadastrais* na CEV/UFMT (*Coordenação de Exames Vestibulares* da Universidade Federal de Mato Grosso) *Campus Universitário de Cuiabá*, disponibilizados *on-line* na *Internet*, no endereço eletrônico em seu *link* na página da UFMT www.ufmt.br/vestibular – se pode verificar que os(as) 139 (cento e trinta e nove) *jovens egressos(as)* do *curso técnico em Química do CEFETMT* prestaram vestibular entre o período de 2002/1 a 2006/2 na UFMT (*Campus Universitário de Cuiabá*).

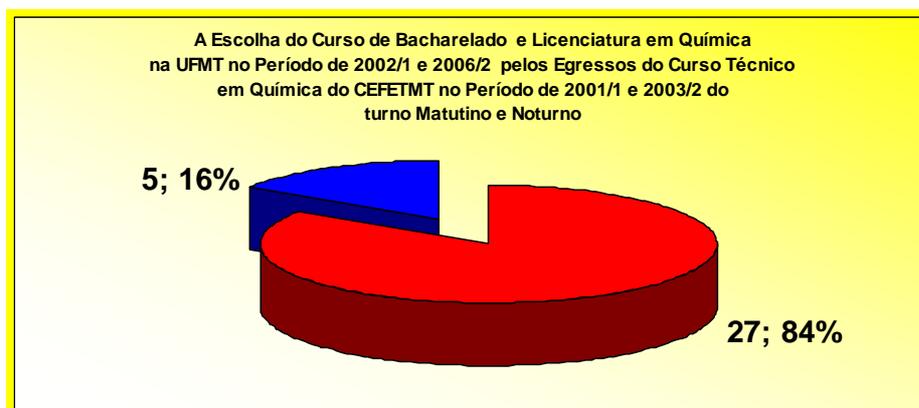
Total Química Bacharelado: 12
 Total Química Licenciatura Plena: 20
 Total Geral (Bacharela e Licenciatura em Química): 32



- Jovens egressos do Curso Técnico em Química do CEFETMT escolheram *Bacharelado em Química* – turno Matutino e Noturno
- Jovens egressos do Curso Técnico em Química do CEFETMT escolheram *Licenciatura em Química* – turno Matutino e Noturno

Na **totalização geral** da *escolha do curso superior considerando turnos independentes* do curso técnico em Química se configura um universo com 5 (cinco) jovens do turno *noturno* escolhendo *Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química* em contrapartida 27 (vinte e sete) jovens do turno *matutino* escolhendo *Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química*, ambos na UFMT (*Campus Universitário de Cuiabá*).

Total **Noturno** (Bacharela e Licenciatura em Química): 5
 Total **Matutino** (Bacharela e Licenciatura em Química): 27
 Total Geral (Bacharela e Licenciatura em Química – turno Matutino e Noturno): 32



- Jovens egressos do *turno Noturno* do Curso Técnico em Química do CEFETMT na escolha de *Licenciatura e Bacharelado em Química* na UFMT
- Jovens egressos do *turno Matutino* do Curso Técnico em Química do CEFETMT na escolha de *Licenciatura e Bacharelado em Química* na UFMT

PARTE I

A JUVENTUDE E O ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1

A JUVENTUDE

*Mais assim! Na juventude parece que tem um gás! Tem um estopim! Que estoura! Que agora! Eu quero mudar! Eu quero ir pra outro lugar! Eu quero fazer outra coisa! Eu creio que! Alguma coisa que segure realmente! Mas o jovem, acho que ele é um ser meio solto! Um nômade da vida! Ele é aquela pessoa assim! Ah! Eu quero fazer um mestrado em tal lugar! Mais primeiro eu vou ter que fazer isso! Aí mudo para aquele lugar! Faço isso! Deixo minha cidade! Vou pra outro lugar! Venho! Faço! Continuo! É! Aquelas coisas! Você é louco!*³¹

Neste capítulo pretende-se *tecer um conceito* para a *categoria juvenil* que considera a “juventude da sua aparente unidade à sua diversidade” como fez José Machado Pais³² (2003), seguir-se-á este caminho já percorrido, para assumir a *definição juvenil* por ele traçada, para então poder dizer junto com ele: “Sucessivas vezes me tenho vindo a referir à juventude enquanto conjunto social, cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida” (p.41), para afirmar que este “enquanto” seria “prenunciador de equívocos semânticos associados ao termo ‘juventude’” (p.41) em que, com efeito, “este mesmo termo expressa idéias e conceitos diferentes” (p.41) quão o paradoxo da questão seria que qualquer idéia apareceria sempre,

encapsulada num nome e, aqui, o mesmo nome – *juventude* – encapsula idéias diferentes. Paradoxo derivado é a tendência de, perante um dado *nome* – nome de algo, com a sua idéia inclusa –, deixar de se ver esse algo a que o nome se reporta, isto é, a realidade que se nomeia ou idealiza. Deste modo, embora construídos para nos facilitarem uma clara percepção das realidades, há em muitas idéias e conceitos um efeito perverso (PAIS, 2003, p.41-42).

Pais, neste sentido, ensina que:

Por isso, temos de nos treinar numa nova óptica que nos deixe ver, através dos nomes das coisas, a riqueza semântica que aparece associada a esses “nomes” (idéias, conceitos). Era esse treino que gostaria também de exercitar ao propor que a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* (quando referida a uma fase de vida) e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros) (2003, p.42).

³¹ A juventude na perspectiva do jovem *Júlio* (um dos seis jovens levados para a entrevista semi-estruturada) que vem revelar a *diversidade* rasgada no seu modo de perceber a realidade social que o cerca.

³² Pesquisador Português: Licenciado em Economia e Doutorado em Sociologia, é investigador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa – o livro *Culturas Juvenis* (2003) de sua autoria ensaia uma aproximação aos *trajetos e projetos* dos jovens – para *Machado Pais* é através das rotinas quotidianas que os jovens acabam por construir as novelas das suas vidas, na escola ou na família, no trabalho ou no desemprego, nas incertezas do futuro ou nos dilemas do presente.

Em que para este *trabalho de mestrado*, como que para Pais (2003), de fato, “quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais e urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude quando referida a uma *fase de vida*” (p.42).

Possibilitando Pais chegar à seguinte afirmação, que:

Tentar uma aproximação científico-analítica ao mundo da “juventude” exige, nesta ordem de idéias, um radical ascetismo de vigilância epistemológica que nos obriga a partir do pressuposto metodológico de que, em certo sentido, a juventude não é, como efeito, socialmente homogênea (2003, p.42).

E a enfatizar:

Na verdade, a juventude aparece *socialmente dividida* em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. Dar importância a este pressuposto metodológico parece tanto mais conveniente quanto é certo que, como se tem vindo a insistir, a noção de juventude é uma das que mais se têm prestado a generalizações arbitrárias (2003, p.42).

Pais (2003) expõe que: “no entanto, ao tomarem-se as trajetórias dos jovens, os seus percursos de transição, somos necessariamente levados a considerar a juventude na sua *diversidade*” (p.43) – Pais (2003) diz: “não fugirei a essa necessidade” (p.43), porém, com efeito, demonstra que “quando a juventude é considerada na sua diversidade, as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas” (p.43-44). Pais insiste, neste ponto, pois lhe parece essencial que,

a juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, principalmente definida em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si (2003, p.44).

E arremata dizendo:

Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que a *juventude* ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se a compararmos com outras gerações; heterogêneo logo que a examinamos como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (PAIS, 2003, p.44).

O mesmo autor demonstra no *seu estudo* (livro *Culturas Juvenis*, 2003) e que também no mesmo sentido está o caso deste *estudo de mestrado*: “mas desde já levanto o véu de uma das principais conclusões deste estudo” (p.44), para apontar o fato,

de os modos de existência juvenil serem caracterizados por uma série de rupturas e percursos bastante diferentes uns dos outros [...] pois, da hipótese de que não há uma forma de transição para a vida adulta: haverá várias, como várias serão as formas de *ser jovem* (segundo a origem social, o sexo, o habitat, etc) (PAIS, 2003, p.44).

Compactuando com a percepção de Pais (2003), que, aliás, se identifica com os propósitos deste objeto de pesquisa: “como é que os jovens encarariam, nessa transição, a sua condição, quais os seus valores, os seus planos de vida, as suas estratégias em relação ao futuro, os seus modelos de identificação social, enfim, os seus modos de vida?” (p.44).

Toda a sociedade para “reproduzir-se” teria de produzir continuamente os seus membros segundo Pais (2003), que o leva a traçar interrogações: “mas não é sempre a reprodução social *identidade e mudança*? E não aparecem os jovens, de modo muito particular, no cruzamento destas duas componentes da reprodução social?” (p.45), e neste fio de interrogações, em Pais, a juventude se constituiria,

de certa maneira, como um laboratório ou cenário de mudança das estruturas sociais. De fato, os jovens têm tido, designadamente ao longo das últimas décadas, um papel importante no que respeita à mudança social, por se revelarem um elo importante na cadeia da reprodução cultural e social [...] de admitir a hipótese segundo a qual os processos de mudança social, determinados por dinâmicas sociais globais, se sobrepõem às transformações específicas da transição dos jovens para a vida ativa – transição que não será só adaptação a estruturas e modelos preestabelecidos, mas também reprodução dessas estruturas e modelos de uma forma não diretamente linear (2003, p.45).

Portanto retomar-se-á a *tese* de Pais (2003), finalizando a teia tecida até aqui, para *situar a análise da juventude na perspectiva* de “uma reflexão sobre as similitudes, diferenciações e relações entre as gerações” (p.45), colocando em relação os *movimentos estruturais* e a *análise das situações concretas* vivenciadas pelas jovens e pelos jovens, confrontando sempre que possível os atributos mais particulares dos “estatutos dos jovens” (p.45) – “estatutos múltiplos, não ‘determinados’” (p.45), mas também *modelados e transformados* pelos “ritmos das evoluções econômicas, sociais e culturais” (p.45) – como um desafio que se coloca a esta pesquisa – para na *tese dos campos semânticos* concordar plenamente com Pais e *afirmar* com ele:

Ao envolver-me neste desafio senti a necessidade de olhar a juventude não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada *fase de vida* mas também como conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens; isto é, vi-me na necessidade de passar do campo semântico da juventude que a toma como *unidade* para o campo semântico que a toma como *diversidade* (2003, p.45-46).

Para então passar do campo da *juventude*? Para o campo das *juventudes*!

1.1 Os jovens: tempo presente e futuro

*Ser jovem! Aquela coisa assim! Ser jovem parece que a gente faz uma viagem! Aquela ânsia de viver! Aquela ânsia assim! Ta querendo fazer as coisas! Ir atrás! I correr! I acreditar assim nos seus sonhos! No que você pensa! E correr pros seus objetivos! Traçar planos! Ai! Daqui dois anos eu quero ser isso! Daqui dois anos eu quero morar em Londres! Daqui dois anos eu quero fazer um doutorado em algum lugar! Enquanto isso eu quero fazer aquilo! Essa sua juventude! Eu acho que proporciona!*³³

Repare na fala do jovem *Júlio*, como sua percepção da *existência juvenil* está arraigada de *diversidade*, que certamente está determinada pelo *conjunto social* a que pertence, que predeterminou essa *situação social*.

Explicita Pais:

Vem esta história a propósito de uma posição metodológica que julgo valer a pena defender e que remete para a necessidade, atrás sublinhada, de a juventude dever ser olhada não apenas na sua aparente *unidade* mas também na sua *diversidade*. Não há, de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. A diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias (2003, p.47).

A colocação na citação feita anteriormente expõe o pensamento de Pais (2003) acerca das “correntes teóricas da sociologia da juventude”. Que na leitura de Pais (2003, p.47) poderiam agrupar essas teorias em *duas* principais *correntes*: a corrente *geracional* e a corrente *classista*.

Para Pais (2003) estas “duas correntes” permeariam a maioria dos estudos sobre a juventude, uma vez que *não existe um único conceito de juventude* que, nas suas palavras, possa abranger os diferentes *campos semânticos* que lhe aparecem associados.

Na leitura das “correntes teóricas da sociologia da juventude” para Pais (2003): há “diferentes juventudes” (no plural) e há “diferentes maneiras” (no plural) de olhar para “essas juventudes”, que corresponderiam, pois, necessariamente, diferentes teorias. Não sendo por acaso que as “correntes” estão sempre agrupadas em duas grandes teorias explicativas.

Então a seguir se trará por meio da leitura de Pais (2003) as correntes: 1ª corrente – *geracional* e a 2ª corrente – *classista*.

1ª corrente – *geracional*: uma corrente em que prevalece a busca dos aspectos que fariam parte de uma “cultura juvenil” específica, portanto, de uma “geração definida” em termos etários (fases da vida). Para a corrente geracional, as experiências de determinados

³³ A existência juvenil na perspectiva do jovem *Júlio* (um dos seis jovens levados para a entrevista semi-estruturada) arraigada de diversidade a seu modo de perceber sua realidade social.

indivíduos são compartilhadas por outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por este fato, *circunstâncias semelhantes* e que têm de enfrentar-se com *problemas similares*.

Para Pais:

[...] de acordo com esta corrente, a valorização da problemática da juventude justifica-se em função dos sinais de continuidade e descontinuidade intergeracionais. Essa problemática tem sido polarizada [...] em torno de duas posições: uma, tendente a sublinhar os aspectos de continuidade e reprodução da cultura adulta na cultura juvenil; a outra, mais propensa a destacar aqueles aspectos que implicariam descontinuidades entre as várias gerações (2003, p.51).

E ainda, completa que:

Uma outra versão desta problemática vincularia, por um lado, aqueles que generalizam o fenômeno juvenil, apresentando-o implicitamente como uniforme e homogêneo; e, por outro lado, os que admitem a existência, entre os jovens, de diferenças suficientes para negar tal homogeneidade (PAIS, 2003, p.51).

Em *suma*, para a corrente *geracional*, os *sinais de continuidade e descontinuidade* intergeracional poderão manifestar-se de *duas formas*,

por um lado, e na medida em que são alvo de processos de socialização através de instituições sociais específicas, como a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de sinais de continuidade intergeracional (PAIS, 2003, p.54).

E por um outro lado, para Pais, na medida em que *essa interiorização de sinais* não seria feita de uma forma nem *indiscriminada* nem *passiva*,

gerar-se-iam fracionamentos culturais entre as várias gerações, fracionamentos esses que teriam a ver, entre outras razões: com a própria consistência da cultura transmitida pelas instituições sociais dominadas pelas gerações mais velhas; com os comportamentos e atitudes do “mundo adulto” tal como são percebidos pelos jovens; e, finalmente, com os próprios processos de transformação social e de integração funcional das várias gerações (2003, p.54).

Pais diz que “várias críticas” poderiam endereçar à corrente *geracional*, e a *mais contundente* das quais poderia incidir sobre a *forte tendência*, na *linha* desta corrente, para se olhar a juventude como uma,

entidade homogênea, o que poderá ter conseqüências conceptuais desastrosas quando, por exemplo, ao estudarem-se metonimicamente os “comportamentos desviantes” dos jovens, se toma a juventude “marginal” como toda a juventude. Isto é, a juventude é, nesta corrente, vulgarmente tomada como uma *categoria etária*, sendo a idade olhada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas e fazendo-se uma correspondência desajustada entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais comuns. Como quer que seja, o fato de, genericamente, os jovens escolherem como *modelo de referência* os seus companheiros – e a convivência nalguns casos intensa, freqüente, genuína e significativa que com eles mantêm – continua a legitimar a admissão da hipótese segundo a qual algumas normas e padrões de comportamento geralmente aceites pelos adultos não são seguidos pelos mais jovens, e vice-versa (2003, p.54-55).

Conforme debatido exaustivamente, nos parágrafos anteriores, as *versões* da corrente *geracional*, que em qualquer uma dessas suas versões, a questão das *relações intergeracionais* é relevante na medida em que expressaria a central problemática da *reprodução social* – esta problemática não deixaria também de estar no centro das atenções da corrente *classista*, ainda que, obviamente, seja pensada em moldes diferentes.

2ª corrente – classista: de acordo com essa corrente, a juventude é tomada como um “conjunto social” *necessariamente diversificado*, perfilando-se *diferentes culturas juvenis* em função de diferenças pertencas de classe, diferentes situações econômicas, diferentes oportunidades ocupacionais etc. Isto é, nesta tendência, a juventude é tomada como *um conjunto social* cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em *diferentes situações sociais*. Ainda que, pertencentes a uma mesma classe social, não se pode supor uma homogeneidade cultural ou de modos de vida entre esses jovens. O importante perceber a forma como a sociedade se traduz na vida dos indivíduos juvenis.

Pais esboça que:

Com efeito, enquanto para a corrente geracional a reprodução se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é, à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações, para a *corrente classista*, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução de gênero, de raça, enfim, de *classes sociais* (2003, p.55-56).

Por esta razão, segundo Pais (2003) os “trabalhos desenvolvidos na linha desta corrente são, em geral, críticos em relação ao conceito mais vulgar de juventude” (p.56) – isto é, “quando aparece associada a uma ‘fase de vida’” (p.56) –, e acabariam mesmo por *serem críticos* em relação a *qualquer conceito de juventude*, já que, mesmo *entendida como categoria*, acabaria por ser *dominada por* “relações de ‘classe’” (p.56) – de acordo com esta corrente, a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por *desigualdades sociais*: “quer a nível da divisão sexual do trabalho quer, principalmente, a nível da condição social” (p.56) .

Enfim, Pais finaliza dizendo: para a corrente *classista*,

as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas como “culturas de resistência”, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre “soluções de classe” a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social (2003, p.61).

Em conformidade com o que foi dito anteriormente, e, pactuado com Pais (2003), “não se estranha que a corrente classista desenvolva um afanado esforço no sentido da descoberta de experiências juvenis” (p.61) – *e apenas ou principalmente destas* – que se

encaixem nesta forma de olhar a realidade juvenil: “as culturas ‘juvenis’ que não se manifestem como culturas de resistência ‘classista’ ficam à margem do interesse desta corrente” (p.61).

Ou então, para Pais, forjam-se ou, melhor, forçam-se explicações que mantenham válidos os *parâmetros teóricos de partida*, em que mesmo,

os estilos mais exóticos de alguns comportamentos de jovens (por exemplo, a maneira de vestir) são por esta corrente vistos como uma “forma de resistência”, uma “resolução mágica” a contradições de classe. O cabelo “à *punk*”, os “lábios pintados de roxo”, os “medalhões” ou os “remendos nas calças” seriam, nesta ordem de idéias, sinais de “cultura juvenil” utilizados para desafiar os “consensos dominantes”, isto é, a ideologia dominante, das classes dominantes. As *distinções simbólicas* entre os jovens (diferenças de vestuário, hábitos lingüísticos, práticas de consumo, etc.) são sempre vistas como diferenças interclassistas e raramente como diferenças intraclassistas. As culturas juvenis (culturas de classe) teriam sempre um significado “político”. Os rituais dessas culturas acabariam sempre por manifestar uma capacidade de “resistência”, ganhando e criando espaços culturais (2003, p.61-62).

No sentido anterior, Pais (2003) finda a discussão colocando seus arremates: “Por outro lado, os processos sociais que afetam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamento de classe” (p.64). E, além disso: “Esses processos têm também de ser compreendidos, por exemplo, à luz das lógicas de participação ao nível dos diferentes sistemas de interação locais, através dos quais também se modulam e armam as trajetórias sociais” (PAIS, 2003, p.64).

Para em uma meditação final, Pais assenta que:

Estas, por sua vez, inscrevem-se também em percursos de mobilidade social que podem contrariar a “causalidade do provável” na qual os “destinos de classe” dos jovens os fazem aparentemente mergulhar. As trajetórias individuais são também imprevistas, como de reto acontece com a própria vida quotidiana. O caráter súbito e imprevisto é essencial à vida. Se, por exemplo, a bala que o fuzil dispara tivesse “consciência”, reconheceria que a sua trajetória estaria prefixada exatamente pela pólvora e pela pontaria e, se a essa trajetória chamássemos a vida da bala, esta seria uma simples espectadora daquela, sem nela ter qualquer intervenção. Por isso mesmo, a bala não tem vida; na exata medida em que a vida não se encontra prefixada. E digo isto sem obviamente rejeitar o fato de as vidas humanas se confrontarem com “condicionalismo sociais” e “campos de possibilidades” bem rígidos ou constrangedores, em grande parte dos casos (2003, p.64).

No domínio da *sociologia da juventude*, Pais deixa bem claro que,

o conceito de *cultura* tem sido predominantemente utilizado com o propósito de discernir os diferentes significados e valores de determinados comportamentos juvenis, sendo as culturas juvenis vistas – tanto pela corrente “geracional” como pela corrente “classista” – como processos de *internalização* de normas, como processos de *socialização* (2003, p.69).

E seria, por conseguinte, para Pais (2003): “ao nível das representações sociais dominantes (das culturas dominantes) que as culturas juvenis têm sido analisadas” (p. 69). E completa que, no entanto, nada se perderia, muito pelo contrário, em reivindicar uma utilização mais dinâmica do conceito de cultura juvenis: “explorando também o seu sentido ‘antropológico’, aquele que faz apelo para modos de vida específicos e práticas quotidianas que expressam significados e valores não apenas ao nível das instituições mas também ao nível da própria vida quotidiana” (PAIS, 2003, p.69).

Para Pais torna necessário que,

os jovens sejam estudados a partir dos seus *contextos vivenciais, quotidianos* – porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação (2003, p.70).

E encerra reafirmando que:

É esta forma de olhar a sociedade – *através do quotidiano dos jovens* – uma condição necessária para uma correta abordagem dos *paradoxos da juventude*, embora não suficiente. Importa também ver de que forma a “sociedade” se traduz na vida dos indivíduos. Ou seja, dos contextos vivenciais ou quotidianos dos indivíduos fazem também parte *crenças e representações sociais* que os jovens encontram sem que diretamente tenham tomado parte na sua elaboração. Constituem essas crenças e representações sociais o fundamento de interpretações “coletivas” da vida, que repousam em pertenças de geração e de classe social, como tem sido defendido, respectivamente, pelas correntes “geracional” e “classista” (2003, p.71).

Como se viu até aqui, segundo Pais, a *sociologia da juventude* tem fluído entre duas principais correntes teóricas: a corrente *geracional* e a corrente *classista*, em que:

As culturas juvenis são diferentemente apreciadas por cada uma destas duas correntes. Para a corrente geracional as culturas juvenis são culturas específicas de uma *geração*, a “geração dos jovens”; para a corrente classista, as culturas juvenis devem ser entendidas como culturas de *classe* (2003, p.109).

Em vez de se agarrar a uma, e uma só destas correntes teóricas o exercício a que se propõem, assim, como fez Pais (2003), será o de: “olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de tal forma que num, elas aparecerão como culturas de geração, noutra como culturas de classe” (p.109).

Consoante a Pais (2003) então deliberar que: “os jovens de diferentes condições sociais vivem, certamente, problemas *semelhantes* no processo de transição para a vida adulta, mas vivem-nos de maneira muito *diferente*” (p.233).

Para passar a balizar a juventude segundo o título deste *sub-capítulo* – os jovens: tempo presente e futuro–, as e os trazendo como verdadeiros *sujeitos sociais ativos*, e,

portanto *nesta dimensão* definir-se-á as *duas* “orientações axiológicas³⁴ principais”, postas por Pais (2003)–, que convirá nelas se aventurar, uma vez que *polariza* as jovens e os jovens, quando se analisam *suas trajetórias, seus horizontes temporais e seus projetos*.

O primeiro pólo axiológico de orientação juvenil:

a) Uma, marcada por estratégias de mobilidade social ascensional, orientadas para o futuro, conducentes a um processo de integração social (do ponto de vista familiar e profissional) em consonância com “estilos” de vida devidamente expectativados (PAIS, 2003, p.233).

Os primeiros ao pensarem no futuro, conseguiriam arquitetar um *projeto de trajeto*, em que estes apostariam em *estratégias de mobilidade*: privilegiariam o *tempo futuro* em detrimento do *tempo presente* (tem uma noção de tempo relativamente aberta, porque o que mais enfatizam é o tempo do futuro, da evolução, da não repetitividade).

O segundo pólo axiológico de orientação juvenil:

b) Outra, mais orientada para uma reivindicação de um futuro instantâneo, para o usufruto do presente, do desfrute do quotidiano, não sendo tão valorizados os riscos de estigmatização ou de relegação social (PAIS, 2003, p.233).

Os segundos, talvez por não terem muito a esperar do futuro, ou pura e simplesmente porque não estariam para se preocupar com o futuro, se interessariam mais pelo presente: teriam, portanto, um *trajeto* sem *projeto* ou sem *grandes projetos* (tem uma noção mais fechada e cíclica do tempo, tempo de repetição, de ritualidades ligadas fundamentalmente à convivibilidade ou às rotinas diárias).

Para Pais (2003) estes *pólos de orientação axiológicos* corresponderiam a “tipos ideais” no *sentido weberiano* da expressão, que evidentemente, entre estes dois pólos: “há jovens que tentam viver o presente sem deixarem de olhar o futuro” (p.234). Mas o que seria importante sublinhar, segundo aponta Pais (2003, p.234), são os *limites* que *balizariam diferentes trajetos, orientados ou não por diferentes projetos*: sendo o 1º) num caso teria-se jovens *orientados* para a *realização de projetos*, e; 2º) noutra caso teria-se jovens em trajetos marcados pela *ausência de projetos*. Em Pais (2003, p.234): que *variáveis* determinariam estes *diferentes trajetos* e estas *diferentes orientações axiológicas* nos modos como se *investe no futuro* ou no *tempo presente*?

As diferentes orientações axiológicas partilhadas pelos jovens – nos modos como investem no futuro ou no tempo presente – apareceriam condicionadas pelas,

³⁴ Teoria dos valores ou axiologia: nasceu de uma reflexão profunda sobre as normas e os fundamentos da ação ou da conduta humana. Subdivide-se em *ética* – que estuda os valores morais e a maneira conveniente de comportar-se o homem em face desses valores; e em *estética* – que seria a teoria dos valores do belo e suas relações com o artesanato artístico. Em que o autor – Pais (2003) – aborda a definição da *ética*.

suas *trajetórias biográficas*, entendendo esta expressão como uma sucessão de sequências biográficas articuladas, sendo cada sequência definida por um conjunto de relações sociais e de identidades referidas a um dado contexto social: a família, a escola, os grupos de amigos, a comunidade de origem (PAIS, 2003, p.235).

Com *estes contextos* sendo, pois, para Pais (2003) “unidades de socialização, de cultura, de regras – zonas de relevância, campos semânticos, espaços semióticos, sistemas de referência que mediatizam as rotinas quotidianas” (p.235). Incidindo em então, para Pais que:

Os projetos de futuro (ou a ausência deles) tem muito a ver com as práticas quotidianas em que os jovens se envolvem, com os múltiplos contextos de socialização a que se encontram sujeitos. Embora as suas trajetórias e práticas quotidianas se encontrem sujeitas a determinações de natureza societal, encontram-se também subordinadas às lógicas dos microssistemas de interação e de relações constitutivas das unidades de vida de que fazem parte (2003, p.236).

Pais (2003, p.236) sutilmente vem mostrar que na verdade, as *rotinas quotidianas* desenvolvidas num dado “contexto de relações” – *por exemplo, em um grupo de amigos* – poderiam ser *influenciadas* por *valores e normas* que derivariam de outros contextos de relações – *por exemplo, a família* – e seria esta múltipla “inter-reciprocidade” que estaria na base das *múltiplas estruturações de princípios elementares de identificação e reconhecimento* que formariam as *bússolas cognitivas* dos indivíduos. E estas, contudo, encontrar-se-iam continuamente sujeitas a um *complexo processo de organização e reorganização*, na medida em que as *normas ou valores* que são próprios de determinados contextos – *normas ou valores que constituiriam os pontos cardiais das referidas bússolas cognitivas* – possuísem para Pais falando via uma *acepção metafórica da Química*, como os

átomos, múltiplas “valências”³⁵, isto é, múltiplas possibilidades de combinação. O grau de consonância ou dissonância cognitiva que um jovem experimenta em relação a um dado contexto de normas ou valores depende, por um lado, da intensidade de harmonia existente entre essas normas ou valores e as práticas quotidianas delas decorrentes e, por outro lado, da importância que essas normas ou valores têm para um jovem, em termos de um dado *sentido de vida* (2003, p.236).

Em que Pais retornar a metáfora das “valências” enfatizando que poderíamos dizer que, tal como os

átomos têm várias valências e “elétrons de valência”³⁶ também os diferentes contextos de normas e valores têm diferentes valências e graus relativos de importância para os jovens. Mas porque os diferentes contextos de normas e valores interferem uns nos outros, a apreensão dessas diferentes valências e do peso relativo de importância dessas valências deve processar-se recorrendo a modelos de natureza sistêmica (2003, p.236).

³⁵ Pais (2003) fazendo menção à *ciência Química*, para fazer analogia ao conceito de *valência*, que remeteria para um *poder de combinação*, por exemplo, para o número de átomos de hidrogênio (ou de cloro) que poderiam ser substituídos por átomos de outros elementos, ou que com estes poderiam combinar-se.

³⁶ Pais (2003) utilizando da *definição da ciência Química*, em que faz analogia aos *elétrons de valência*, que seriam *elétrons da camada exterior* de um *átomo* que, por estarem mais fracamente ligados ao átomo, poderiam ser facilmente removidos, e são os que intervêm nas reações químicas do elemento e no seu espectro óptico.

Em que leva Pais (2003, p. 237), a concluir, que de fato o *processo de transição* dos jovens para a vida adulta – *por justamente ser um processo* – resultaria da *ação de um conjunto de fatores que devem ser concebidos como um sistema*.

Os jovens nas suas *trajetórias sociais*, que segundo Pais (2003) implicariam *decisões* (abandonar a escola, arranjar um trabalho, estar sem fazer nada...), levariam em linha de conta, nessas decisões, “diferentes aspectos do meio social que para eles são diferenciadamente relevantes ou ‘valentes’” (p.237), quando tomariam essas decisões.

Para Pais, esses aspectos,

são aspectos da sua cultura, das suas bússolas cognitivas, dos seus mapas de significação e de valores, a partir dos quais dão, por conseguinte, significado às opções que fazem. Ao procurarmos os contextos de análise mais apropriados para explicar essas trajetórias não podemos, por conseguinte, desprezar os contextos de que os jovens se servem para tomar as suas decisões (2003, p.237).

Desses contextos, Pais (2003) vem discorrer, que fazem parte “pré-estruturas” que, cristalizadamente, traçariam a geografia, historicamente mutável, na qual os jovens inscreveriam os seus percursos – que, no entanto, essas “pré-estruturas” são pelos jovens manipuláveis, instrumentalizáveis, objetos de recriação e transformação” (p.237).

Que no intento de Pais:

Só com esta ressalva se pode aceitar que, genericamente, as trajetórias dos jovens, antes da possibilidade de qualquer escolha tática ou estratégica, se encontrem relativamente estruturadas (e apenas relativamente) por normas, definições sociais, representações ou “chances típicas”, de natureza estrutural (2003, p.237).

Para Pais (2003, p.238) deste modo, as “trajetórias biográficas” dos jovens se encontrariam sujeitas a uma *injunção institucional*, sem deixarem de refletir *identidades pessoais*. Vindo evidenciar o que bem afirma o título deste *sub-capítulo* “os jovens como sujeitos sociais ativos”.

Pais (2003) vem nos deleitar finalizando, que, com efeito, enquanto *horizonte temporal*, o tempo enquadraria “um conjunto de escolhas ou alternativas possíveis de projetos de vida” (p.238). Essas *escolhas* ou *projetos*, a que geralmente se associam determinadas *estratégias – individuais e sociais* – se perfilariam de forma muito diferenciada – *quer para um mesmo jovem, quer de um jovem para outro* – e teriam *significações individuais e sociais diferentes* não apenas porque essas escolhas apareceriam associadas a *diferentes projetos de futuro*, mas também a *diferentes passados* que elas implicariam ao nível das *realidades expectativadas*.

Que Pais viria enfatizar brilhantemente:

Desta forma, a um dado horizonte temporal podem associar-se características de *tensão* que envolvem *capacidades/possibilidades* nem sempre em consonância com a idealização de determinados *projetos*. Por outro lado, atendendo ao fato de diferentes capacidades/possibilidades prefigurarem diferentes situações e experiências futuras, os horizontes temporais dos jovens apresentam um vasto campo de variação de modalidades de acercamento ao futuro, modalidade que vão de projetos racionais ou exequíveis a vagas expectativas ou sonhos utópicos; do pessimismo à esperança; do investimento no futuro à reivindicação do presente (2003, p.238).

Pelo dialogo teórico que com Pais (2003) se travou até aqui possibilita trazer: “as jovens e os jovens como sujeitos sociais ativos”, ou seja, como verdadeiros sujeitos sociais, lhes dando a vez na palavra.

A *juventude* apareceria cada vez menos associada a uma *categoria de idade* e cada vez mais a um *conjunto diversificado de modos de vida*. Com isso, se conceberia que a sociedade moderna é constituída não apenas sobre as estruturas de classe ou pelas estratificações sociais que lhe são próprias, mas também sobre as *faixas etárias* e a *cronologização do curso da vida* (PAIS, 2003).

As jovens e os jovens poderiam pertencer à *mesma* classe social, mas vivenciar situações diferentes e particulares – não existiria homogeneidade cultural ou mesma maneira de se viver entre a *juventude* – ela seria caracterizada como um “conjunto social” *diversificado* (PAIS, 2003).

Com um *conceito* de *juventude*, construído dentro de uma visão histórica e sociológica, pensado, de fato, sobre dois eixos semânticos: um que denota *unidade*, quando se refere a *uma fase de vida*; e outro que denota *diversidade*, decorrente das *diferentes origens de classes dos jovens*, de origem rural ou urbana, serem jovens estudantes, jovens estudantes-trabalhadores, solteiros ou casados, homens ou mulheres. Dentro desta perspectiva, no estudo da *juventude*, será imprescindível não percebê-la como vivendo uma *fase estanque de vida*, mas sim *uma fase de vida* que, na realidade, representa um processo e uma seqüência de percursos, de trajetos, que realizam nos vários *espaços sociais* e pelos vários quadros institucionais (PAIS, 2003).

O que Pais (2003) nos revelara tão verdadeiramente a respeito da *juventude*, se parece, com efeito, muito com o que Bourdieu (1983) também nos expõem acerca de sua abordagem do significado de *juventude*, fechando a *teia juvenil* que até aqui se teceu: “[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente” (BOURDIEU, 1983, p.113).

1.2 A relação de comunicação

Para que seja possível uma relação de pesquisa o mais próxima possível do limite ideal, muitas condições deveriam ser preenchidas: não é suficiente agir, como o faz espontaneamente todo “bom” pesquisador, no que pode ser consciente ou inconscientemente controlado na *interação*, principalmente o nível da linguagem utilizada e todos os sinais verbais ou não verbais próprios a estimular a colaboração das pessoas interrogadas, que não podem dar uma resposta digna desse nome à pergunta a menos que elas possam delas se apropriar e se tornarem os sujeitos.

PIERRE BOURDIEU (1999)

Em *A Miséria do Mundo (1999)*³⁷ livro que se dedica “compreender as condições de produção das formas contemporâneas da miséria social” sob a direção de *Pierre Bourdieu*, em que se reuniram “[...] os depoimentos que homens e mulheres [...] confiaram a propósito de sua existência e de sua dificuldade de viver” (1999, p.9), em que os “pressupostos epistemológicos das operações de pesquisa, da transcrição e da análise das entrevistas” (1999, p.9) foram detalhadamente expostos nesta obra, de uma maneira a “reduzir no máximo a violência simbólica que pode exercer” (1999, p.695): arcabouço teórico este tecido por Pierre Bourdieu (1999), que se apresentará por conseguinte, propiciará fundamentar teoricamente a participação do *pesquisador*³⁸ na sua vivência com os(as) sujeitos(as) da pesquisa, em que,

[...] como fornece os meios de compreender, isto é, de tomar as pessoas como elas são, senão oferecendo-lhes os instrumentos necessários para os apreender como *necessários*, por deles necessitar, relacionando-os metodicamente às causas e às razões que elas *têm de ser como são?* (BOURDIEU, 1999, p.09-10).

Pierre Bourdieu (1999, p.693) acentua que: “na verdade, eu creio que não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos” que decorreria no *caso particular* de *interação* entre o *pesquisador* e *aquele* ou *aquela* que ele *interroga*. Pierre Bourdieu (1999, p.693) não crê que por isso se possa remeter-se aos inúmeros *escritos* ditos metodológicos sobre as *técnicas de pesquisa*, por mais úteis que possam ser para *esclarecer tal ou qual efeito* que o *pesquisador* pode exercer *sem o saber*, mas o que lhes faltariam quase sempre é o *essencial*, sem dúvida porque permanecem: “dominados pela fidelidade a velhos princípios metodológicos que são freqüentemente decorrentes, como o ideal da padronização dos procedimentos, da vontade de imitar os sinais exteriores mais reconhecidos do rigor das

³⁷ Em que se atenha principalmente no capítulo “Compreender” (p. 693 a 713) escrito por Pierre Bourdieu ‘*que remete uma exposição detalhada dos pressupostos epistemológicos das operações de pesquisa, da transcrição e da análise das entrevistas*’ que sustentara teoricamente todo este subcapítulo. E também se fará uso de *fragmentos* de outras partes deste livro como o intuito de complementar teoricamente este subcapítulo.

³⁸ Esta palavra faz referência ao autor dessa pesquisa de mestrado: Clayte de Paula Azevedo.

disciplinas científicas” (1999, p.693). Para Pierre Bourdieu não parece, em todo caso que eles levem em *consideração* tudo aquilo que sempre *fizeram*, e sempre *souberam* os pesquisadores que *respeitam seu objeto* e os *mais atentos* às “sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência” (1999, p.693). Na sua *experiência prática* Pierre Bourdieu vem falar que:

Muitas dezenas de anos de prática da pesquisa sob todas as suas formas, da etnologia à sociologia, do questionário dito fechado à entrevista mais aberta, convenceram-me que esta prática não encontra sua expressão adequada nem nas prescrições de uma metodologia freqüentemente mais cientista que científica, nem nas precauções anticientíficas das místicas da fusão afetiva (BOURDIEU, 1999, p. 693).

Por estas razões parece indispensável para Pierre Bourdieu tentar explicar as *intenções* e os *princípios* dos procedimentos que o mesmo tem colocado em prática na sua pesquisa realizada no livro *A Miséria do Mundo* (1999). Pierre Bourdieu diz ainda que a *relação de pesquisa* se distingue da maioria das *trocas da existência comum*, pois já que tem por fim o *mero conhecimento*, ela continuaria, apesar de tudo, uma *relação social* que exerceria *efeitos* sobre os resultados obtidos, em que:

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar *no campo*, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza (BOURDIEU, 1999, p.694).

Uma comunicação não violenta na visão Bourdieusiana

De acordo com Pierre Bourdieu (1999, p.695) para se evitar uma *comunicação não violenta* seria bom tentar,

saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca [...] especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados [...].

Portanto Pierre Bourdieu (1999, p.695) nos ensina que se deve *tentar esclarecer o sentido* que o *pesquisado* faz dessa situação, da *pesquisa em geral*, da *relação particular* na qual *ela* se estabelece, dos fins que *ela* busca e explicar as razões que o levaria a aceitar participar dessa *troca*. O que levaria então o *pesquisador* a *conhecer* efetivamente sob a condição de medir: “a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo *pesquisado*” (BOURDIEU, 1999, p.695) – e a *finalidade*

que teria em mente o próprio *pesquisador* e que o possibilitaria tentar reduzir as distorções que dela resultariam, ou, pelo menos, de compreender o que poderia ser dito e o que não poderia, as censuras que o impediriam de dizer certas coisas e as incitações que encorajariam a acentuar outras (BOURDIEU, 1999, p.695).

Pierre Bourdieu (1999, p.695) vem agora apontar que seria o *pesquisador* que iniciaria o *jogo* e estabeleceria a *regra do jogo*, seria ele quem, geralmente, atribuiria à entrevista, de *maneira unilateral* e sem negociação prévia, os *objetivos* e *hábitos*, às vezes *mal determinados*, ao menos para o *pesquisado* – e que esta *dissimetria* seria redobrada por uma *dissimetria social* todas as vezes que o *pesquisador* ocupasse uma *posição superior* ao *pesquisado* na *hierarquia* das diferentes espécies de capital e especialmente a do *capital cultural*. O que levaria a se estabelecer principalmente uma espécie de *distanciamento lingüístico* entre outros distanciamentos conforme a *espécies de capitais* que o pesquisador detenha em relação ao pesquisado, em que Pierre Bourdieu confirma:

O mercado dos bens *lingüísticos e simbólicos* que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os lingüísticos, dos quais estão dotados (1999, p.695).

Pierre Bourdieu (1999, p.695) afirma que se levando em contas estas duas propriedades: o esclarecimento da pesquisa ao pesquisado e o distanciamento de capitais do pesquisador em relação ao pesquisado – que seriam inerentes à “relação de entrevista” (1999, p.695), e que devemos nos esforçar para “fazer tudo para dominar” (1999, p.695) tais efeitos, porém sem pretender anulá-los, ou seja, mais precisamente para: “*reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele*” (1999, p.695).

Para tanto, Pierre Bourdieu afirma que se deveria procurar então instaurar uma “relação de *escuta ativa e metódica*” (1999, p.695), tão afastada da “pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (1999, p.695) – o mesmo autor (1999, p. 695) revela que seria uma postura de “aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática”, mas que efetivamente ela associaria à “disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular” (1999, p.695), que poderia “conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado” (1999, p.695) a então *entrar no mundo do sujeito (entrevistado)* o que levaria a: “adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda um categoria” (1999, p.695) para que seja então possível uma “relação de pesquisa” (1999, p.695) a mais próxima possível do limite ideal em que,

[...] principalmente o nível da linguagem utilizada e todos os sinais verbais ou não verbais próprios a estimular a colaboração das pessoas interrogadas, que não podem dar uma resposta digna desse nome à pergunta a menos que elas possam delas se apropriar e se tornarem os sujeitos (BOURDIEU, 1999, p.696).

A imposição na visão Bourdieusiana

Pierre Bourdieu (1999, p.697) é verídico em afirmar como pode ser vislumbrada a *imposição*, veja só um fragmento de sua fala, que ilustra bem isso:

Algumas vezes é surpreendente que os pesquisados possam ter tanta boa vontade e complacência para responder a perguntas tão absurdas, arbitrárias ou deslocadas [...] Isto quer dizer que ninguém está livre do efeito de imposição que as perguntas ingenuamente egocêntricas ou, simplesmente, desatentas podem exercer e, sobretudo livre do efeito contrário que as respostas assim extorquidas correm o risco de produzir no analista, sempre disposto a levar a sério, na sua interpretação, um artefato que ele mesmo produziu sem o saber (BOURDIEU, 1999, p.696).

Para Pierre Bourdieu (1999, p.697) se tomaria por isso a: “decisão de deixar aos pesquisadores a liberdade de escolher os pesquisados entre pessoas conhecidas” ou então pessoas às quais eles pudessem ser apresentados pelas pessoas conhecidas – em que para Pierre Bourdieu (1999, p.697) a “proximidade social e a familiaridade” assegurariam efetivamente as *duas das condições principais* de uma *comunicação dita não violenta*. Teríamos dessa maneira para Pierre Bourdieu de um lado: “quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga” (1999, p.697) em que *ele* lhe daria, por sua permutabilidade com *ele*, “garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas e causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise” (1999, p.697). Já por outro lado para Pierre Bourdieu (1999, p.697) se encontraria também: “assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação” em que,

[...] esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor (BOURDIEU, 1999, p.697).

Pierre Bourdieu (1999, p.697) se refere ainda que o *universo das categorias sociais* poderiam ser atingidas pelas *condições otimizadas de familiaridade*, porém teriam seus limites:

[...] do mesmo modo nós tentamos, todas as vezes que era possível, neutralizar um dos maiores fatores de distorção da relação de pesquisa instruindo com as técnicas da pesquisa pessoas que pudessem ter acesso, em razão da familiaridade, a categorias de pesquisados que desejávamos atingir (BOURDIEU, 1999, p.967).

Para ilustrar a questão “proximidade social e a familiaridade” Pierre Bourdieu (1999, p.698) traz certas situações: “jovem físico interroga um outro jovem físico; um ator um outro ator; um desempregado um outro desempregado” com o *qual* o pesquisador compartilharia a quase totalidade das características capazes de funcionar como fatores explicativos mais importantes de suas práticas e de suas representações, e ao *qual* o pesquisador estaria unido por uma “relação de profunda familiaridade” em que suas perguntas encontrariam sua origem em suas *disposições objetivamente* dadas às do pesquisado, resultando que,

as mais brutalmente objetivantes dentre elas não têm nenhuma razão de parecerem ameaçadoras ou agressivas porque seu interlocutor sabe perfeitamente que eles compartilham o essencial do que elas o levarão a dizer e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se (BOURDIEU, 1999, p.968).

Pierre Bourdieu (1999, p.698) vai mais fundo ainda dizendo que o: “interrogador não pode nunca esquecer que objetivando o interrogado, ele se objetiva a si mesmo como provam as correções que ele introduz em tantas de suas perguntas” passaria do *você* objetivo ao *se* que levaria a um coletivo impessoal, depois ao *nós*, onde ele afirmaria claramente que a objetivação também lhe diz respeito, sendo assim Pierre Bourdieu (1999, p.698) mostra como ficaria:

“Quer dizer que todos os estudos que *você* fez, que *se* fizeram, *nos* fizeram gostar mais da teoria.” E a proximidade social com a pessoa interrogada é sem dúvida o que explica a impressão de mal-estar que quase todos os interrogadores que estão colocados numa tal relação disseram ter experimentado, às vezes durante toda a entrevista, às vezes a partir de um momento preciso da análise.

Possibilitando então Pierre Bourdieu (1999, p. 698) afirmar que em todos estes casos efetivamente, o *interrogatório* tenderia naturalmente a se tornar uma socianálise *a dois* na qual o *analista* estaria preso, e seria posto à prova, tanto quanto *aquele* que ele interrogaria.

Um exercício espiritual na visão Bourdieusiana

Pierre Bourdieu (1999, p.699) reflete a despeito de um *exercício espiritual* em que:

Paradoxalmente, este trabalho está destinado a ficar tanto mais invisível quanto mais bem sucedido ele for e quanto mais ele conduzir a uma troca de todas as

aparências do “natural” [...] entendido como o que acontece comumente nas trocas comuns da existência cotidiana.

Nada viria a *neutralizar* ou *suspender* para Pierre Bourdieu os *efeitos sociais* da “dissimetria ligada à distância social”(1999, p.699), e, não se poderia esperar conseguir obter declarações *tão pouco marcadas* quanto possível pelos efeitos da *situação de pesquisa* a não ser pelo preço de um: “trabalho incessante de construção” (1999, p.699).

Tentar se situar *em pensamento* no lugar que o *pesquisado* ocupa no *espaço social* para o *necessitar* a partir desse ponto e para *se decidir* de alguma maneira por *ele*, para Pierre Bourdieu (1999, p.699-700) não seria executar a “projeção de si em outrem” do qual falariam os fenomenólogos, seria sim se dar: “uma compreensão genérica e genética do que **ele é**”, fundada no *domínio teórico ou prático* das condições sociais das quais *ele* seria o produto, ou melhor dizendo, ter:

[...] domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte [...] domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social (BOURDIEU, 1999, p.700).

Para Pierre Bourdieu (1999, p.700) esta “compreensão não se reduz a um estado da alma benevolente” – ela seria exercida de maneira ao mesmo tempo *inteligível*, *tranqüilizadora* e *atraente* de apresentar a *entrevista* e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a *interrogação* e a *própria situação* tenham sentido para o pesquisado e também, e, sobretudo, na *problemática proposta* estaria, como as *respostas prováveis* que ela provocaria, seria deduzida de uma *representação verificada* das condições nas quais o pesquisado estaria colocado e daquelas das quais ele seria o *produto*, em que se pode então Pierre Bourdieu (1999, p.700) dizer que o

pesquisador não tem qualquer possibilidade de estar verdadeiramente à altura de seu objeto a não ser que ele possua a respeito um imenso saber, adquirido talvez ao longo de uma vida de pesquisa e também, mais diretamente, durante entrevistas anteriores com o próprio pesquisado ou com informantes.

Levando Pierre Bourdieu (1999, p.700) categoricamente a afirma que:

A maior parte das pesquisas publicadas representam, sem dúvida, um momento privilegiado em uma longa série de trocas, e não têm nada em comum com os encontros pontuais, arbitrários e ocasionais, das pesquisas realizadas às pressas por pesquisadores desprovidos de toda competência específica.

Parece-me também que o mesmo teórico vai mais além e afirma que:

Mesmo que ela só se manifesta de maneira totalmente negativa, inspirando, sobretudo as precauções e as atenções que determinam o pesquisado a ter confianças e a entrar no jogo, ou excluindo as perguntas forçadas ou mal colocadas, é esta informação prévia que permite improvisar continuamente as

perguntas pertinentes, verdadeiras *hipóteses* que se apóiam numa representação intuitiva e provisória da fórmula geradora própria ao pesquisado para provocá-lo a se revelar mais completamente (BOURDIEU, 1999, p.700).

A resistência à objetivação na visão Bourdieusiana

A entrevista como forma de um *exercício espiritual* para Pierre Bourdieu (1999, p.704):

Deste modo sob risco de chocar tanto os metodólogos rigoristas quanto os hermenutas inspirados, eu diria naturalmente que a entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*, visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida.

Fazendo seus os *problemas do pesquisado* para Pierre Bourdieu (1999, p.704):

A disposição acolhedora que inclina a fazer seus, os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de *amor intelectual*: uma olhar que consente com a necessidade, à maneira do “amor intelectual de Deus”, isto é, da ordem natural, [...] como a forma suprema do conhecimento.

Não se deveria acreditar que só pela virtude da reflexividade possa controlar completamente os efeitos, sempre extremamente complexos e múltiplos, da *relação de pesquisa*, disse Pierre Bourdieu (1999, p.701), posto que os *pesquisados* podem também intervir, *consciente ou inconscientemente*, para tentar impor sua *definição da situação* e fazendo com que se volte em seu proveito *uma troca* da qual um dos riscos seria a imagem que “eles têm e querem dar a se dar deles mesmo” enfatiza Pierre Bourdieu (1999, p.701-702) e então a,

[...] relação social entre o pesquisado e o pesquisador produz um efeito de censura muito forte, redobrado pela presença do gravador: é sem dúvida ela que torna certas opiniões inconfessáveis (salvo por breves fugas ou por lapsos). Certas entrevistas trazem numerosos traços do trabalho que faz o pesquisado para dominar os constrangimentos inerentes na situação ao mostrar que ele é capaz de assumir sua própria objetivação e de tomar ele mesmo o ponto de vista reflexivo cujo projeto está inscrito na própria intenção da pesquisa.

Então Pierre Bourdieu (1999, p.702) enfatiza que uma das maneiras mais sutis de *resistir à objetivação* seria, portanto, a *dos pesquisados* que jogam com a sua *proximidade social* com o *pesquisador*, tentando, mais *inconsciente do que conscientemente*, se proteger “prestando-se aparentemente ao jogo” e tentando, entretanto impor “sem o saber sempre, uma aparência de auto-análise” – nada mais distante, apesar das aparências, da objetivação

participante, na qual o *pesquisador* auxilia o *pesquisado* em um “esforço doloroso e gratificante, ao mesmo tempo” para tornar visíveis as “determinações sociais de suas opiniões e de suas práticas” no que elas podem ter de “mais difícil a reconhecer e a assumir”, em que possibilita Pierre Bourdieu (1999, p.702) discorrer da falsa objetivação complacente: “semidesmistificada e por isso duplamente mistificadora, que procura todos os prazeres da lucidez sem questionar o essencial”.

Pierre Bourdieu (1999, p.704) completa que o essencial das condições de felicidade da entrevista ficaria, sem dúvida, despercebido *oferecendo ao entrevistado uma situação de comunicação* completamente excepcional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, *que pesariam sobre a maior parte das trocas cotidianas* e abrindo-lhe alternativas que o incitariam ou o autorizariam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobriria exprimindo-os, dessa forma, o pesquisador contribuiria para criar as: “condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização” na percepção de Pierre Bourdieu (1999, p. 704) que explana poeticamente como se daria esse *momento único* para o *pesquisado testemunhar*:

Embora eles sem dúvida não percebam conscientemente todos os sinais desta disponibilidade [...] certos pesquisados, sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de *se explicar*, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar. Acontece até que, longe de serem simples instrumentos nas mãos do pesquisador, eles conduzem de alguma maneira a entrevista e a densidade e a intensidade de seu discurso, como a impressão que eles dão freqüentemente de sentir uma espécie de alívio, até de realização, tudo neles lembra a *felicidade de expressão*.

Pelo o dito anteriormente por Pierre Bourdieu o possibilitará agora poder sem dúvida falar então de “auto-análise provocada e acompanhada” para o mesmo ainda colocar (1999, p.704-705) que,

em mais de um caso nós sentimos que a pessoa interrogada aproveitava a ocasião que lhe tinha sido dada de ser interrogada sobre ela mesma e da licitação ou da solicitação que lhe asseguravam nossas perguntas ou nossas sugestões (sempre abertas e múltiplas e freqüentemente reduzidas a uma atenção silenciosa) para realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária *intensidade expressiva*, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas.

Uma construção realista na visão Bourdieusiana

Pierre Bourdieu (1999, p.705) nos faz refletir ao que, contrariamente poderia fazer *crer* que uma *visão ingenuamente personalista da singularidade das pessoas sociais* seria a “revelação das estruturas imanentes às conversas conjunturais tidas numa interação pontual” que, sozinha, permitiriam resgatar o “essencial do que faz a *idiosincrasia*” de cada um dos agentes sociais e toda “complexidade singular de suas ações e de suas reações”, para que mesmo,

se acontecer que ele seja vivido como tal, o acordo que é assim realizado entre as antecipações e as amabilidades do pesquisador e as expectativas do pesquisado, não tem nada de miraculoso. A verdadeira submissão ao dado supõe um ato de construção baseado no domínio prático da lógica social segundo a qual esse dado é construído. Assim, por exemplo, só se pode compreender verdadeiramente tudo que é dito na conversa, na aparência totalmente banal, entre três estudantes se, evitando reduzir as três adolescentes aos nomes que as designam, como em tantas sociologias ao gravador, soubermos ler, em suas palavras, a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas freqüentaram e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se exprime.

No sentido anteriormente citado por Pierre Bourdieu (1999, p.705) a análise da conversação, *leria nos discursos* não somente a *estrutura conjuntural da interação* como mercado, mas também as *estruturas invisíveis que o organizam*, isto é, neste caso particular,

a estrutura do espaço social no qual as três jovens estão situadas desde o início e a estrutura do espaço escolar no interior do qual elas percorreram trajetórias diferentes que, apesar de pertencerem ao passado, continuam a orientar a sua visão do seu passado e do seu futuro escolares, e também delas mesmas, no que elas têm de mais singular.

Então para Pierre Bourdieu (1999, p.707-708):

Os agentes sociais não têm a ciência infusa do que eles são e do que eles fazem; mais precisamente, eles não têm necessariamente acesso ao princípio de seu descontentamento ou de seu mal-estar e as declarações mais espontâneas podem, sem nenhuma intenção de dissimulação exprimir uma coisa bem diferente do que eles dizem na aparência.

Portanto para Pierre Bourdieu (1999, p.708) a sociologia saberia que ela deveria ter os meios de questionar primeiro em seu próprio questionamento, todas as preconstituições, todos os pressupostos que existiriam tanto no pesquisador como no pesquisado e que fazem com que a relação de pesquisa freqüentemente só se instaure na “base de um acordo dos inconscientes”. Pierre Bourdieu (1999, p.706) seria então contra a ilusão que consistiria em procurar a neutralidade na anulação do observador. Em que Pierre Bourdieu (1999, p.706)

será enfático afirmando que: “deve-se admitir que, paradoxalmente, só é ‘espontâneo’ o que é construído, mas por uma *construção realista*”:

Para o fazer ouvir ou, ao menos, fazê-lo sentir [...] que é somente quando se apóia num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar [...] essa participação pela qual se participa da entrevista, levando assim seu interlocutor a dela participar, sendo isso que distingue do modo mais claro a conversa comum, ou a entrevista tal como nós a temos praticando, da entrevista na qual o pesquisador, preocupado com a neutralidade, se proíbe todo envolvimento pessoal.

Para Pierre Bourdieu (1999, p.707) bastaria de fato deixar acontecer, abster-se de toda intervenção, de toda construção, para cair no erro e,

deixa-se então o campo livre às preconstituições ou ao efeito automático dos mecanismos sociais que estão atuantes até nas operações científicas mais elementares (concepção e formulação das perguntas, definição das categorias de codificação, etc.). É somente ao preço de uma denúncia ativa dos pressupostos tácitos do senso comum que se podem opor os efeitos de todas as representações da realidade social aos quais pesquisados e pesquisadores são continuamente expostos.

Pierre Bourdieu (1999, p.706) diz ainda que o

efeito da imposição que se exerce sob a capa de “neutralidade” é tanto mais pernicioso porque a publicação das opiniões assim impostas contribui para as impor e assegurar-lhes uma existência social, dando aos pesquisadores a aparência de uma validação própria e reforçar sua credibilidade e seu crédito.

Os riscos da escrita na visão Bourdieusiana

Para Pierre Bourdieu (1999, p.710) “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever” por que existiriam,

as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de um fábrica ou de uma família, etc. (e que o locutor lembra com tanto mais disposição quanto seu interlocutor lhe é familiar, isto é, mais familiar para todo seu meio familiar).

Nesse sentido Pierre Bourdieu (1999, p.713) vem falar do “ponto de vista” de quem transcreve a entrevista, que e,

é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao mesmo em uma certa medida, um *alter ego*) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele.

E então para Pierre Bourdieu (1999, p.713) o *autor da transcrição* não poderia “ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista” e que não poderia reproduzir o *ponto de vista* de seu objeto, e constituí-lo com tal, re-situando-o no *espaço social*, senão a partir deste *ponto de vista* muito singular “e, num sentido, muito privilegiado” onde *deveria se colocar para estar pronto a assumir* “em pensamento” todos os *pontos de vista* possíveis.

Pierre Bourdieu (1999, p.709) nos fala que a *mesma disposição* estaria em ação no *trabalho de construção* ao qual se submeteria à entrevista gravada – o que permitiria andar mais depressa na análise dos procedimentos de *transcrição* e de *análise* – pois seria claro que a transcrição muito literal: a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, poderiam comandar todo o sentido de uma frase já que seria uma *verdadeira tradução* ou até uma interpretação. Com mais razão ainda, a que seria aqui proposta por Pierre Bourdieu (1999, p.709): rompendo com a *ilusão espontaneísta* do discurso que “fala de si mesmo”, a *transcrição* jogaria deliberadamente com a *pragmática da escrita* (principalmente pela introdução de títulos e de subtítulos feitos de frase tomadas da entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar.

O *processo verbal* do discurso recolhido que o autor da transcrição produz estaria submetido a *dois conjuntos de obrigações* freqüentemente difíceis de conciliar, Pierre Bourdieu (1999, p.709), em que o primeiro seria,

as obrigações de fidelidade a tudo que manifesta durante a entrevista, e que não se reduz ao que é realmente registrado na fita magnética, levariam a tentar restituir ao discurso tudo que lhes foi tirado pela transcrição para o escrito e pelos recursos ordinários da pontuação, muitos fracos e muito pobres, e que fazem, muito amiúde, todo o seu sentido e o seu interesse;

E o segundo, Pierre Bourdieu (1999, p.709-710), seria, mas que,

as leis de legibilidade que se definem em relação com destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada das notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal, etc.

A seguir, o modo como foi feito o tratamento de transcrição das entrevistas por Pierre Bourdieu (1999, p.710), e, que nesse trabalho dissertativo foi seguido à risca:

É, portanto, em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos deslocamentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os “bom”

e os “né”) que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação, permitindo sustentar uma conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos, de torná-la completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original.

E ainda, Pierre Bourdieu (1999, p.710), seguindo-o:

Do mesmo modo, tomamos a liberdade de tirar da transcrição todas as declarações puramente informativas (sobre a origem social, os estudos, a profissão, etc.) todas as vezes que pudessem ser relatados, no estilo indireto, no texto introdutivo. Mas nunca se substituiu uma palavra por outra, nem se transformou a ordem das perguntas, ou o desenrolar da entrevista e todos os cortes foram assinalados.

Em uma maneira que, Pierre Bourdieu (1999, p.711), revelam e comovem:

Graças à explicação, à concretização e à simbolização que elas realizam e que lhes conferem às vezes uma intensidade dramática e uma força emocional próxima da do texto literário, as entrevistas transcritas estão à altura de exercer um efeito de *revelação*, particularmente sobre os que compartilham tal ou qual de suas propriedades genéricas com o locutor. [...] Capazes de tocar e de comover, de falar à sensibilidade, sem sacrificar ao gosto do sensacional, podem levar junto as conversões do pensamento e do olhar, que são freqüentemente a condição prévia da compreensão.

Como Pierre Bourdieu (1999, p.712), aqui também se esforçou, para poder *transmitir ao leitor* “os meios para lançar sobre as declarações que vai ler esse olhar que dá razão, que restitui ao pesquisado sua razão de ser e sua necessidade” (1999, p.712) ou, mais precisamente, “de se situar no ponto do espaço social a partir do qual são tomadas todas as vistas do pesquisado sobre esse espaço” (1999, p.712), isto é, em que Pierre Bourdieu confirma: “nesse lugar onde sua visão do mundo se torna evidente, necessária” (1999, p.712).

Para Pierre Bourdieu (1999, p.713) o rigor, neste caso, residiria no *controle permanente do ponto de vista*, que se afirmariam continuamente nos *detalhes da escrita*,

no fato, por exemplo, de dizer *sua* escola, e não *a* escola [...] para marcar que o relato do que se passa no estabelecimento é formulado do ponto de vista do professor interrogado e não do analista. É nos detalhes desta espécie que, se eles não passam pura e simplesmente despercebidos, têm todas as chances de aparecer como simples elegâncias literárias [...] que afirmam continuamente o afastamento entre “a voz da pessoa” e “a voz da ciência” [...] e a recusa das passagens inconscientes de um a outro.

Pierre Bourdieu (1999, p.713), encerra falando do *controle* constante do *ponto de vista* em que “nunca é tão necessário e difícil como quando a distância social que é preciso superar é uma última diferença na proximidade”:

E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao mesmo em uma certa medida, um *alter ego*) e tomar assim seu ponto de vista,

isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele.

A leitura via visão Bourdieusiana dos procedimentos investigativos

Pierre Bourdieu (1999, p.10) nos brinda com o todo de seu pensamento sobre o empreendimento de objetivação participante, que,

o analista não pode esperar tornar aceitáveis suas intervenções mais inevitáveis senão ao preço do trabalho da *escrita* que é indispensável para conciliar objetivos duplamente contraditórios: fornecer todos os elementos necessários à análise objetiva da posição da pessoa interrogada e à compreensão de suas tomadas de posição, sem instaurar com ela a distância objetivante que a reduziria ao estado de curiosidade entomológica; adotar um ponto de vista tão próximo quanto possível do seu sem para tanto projetar-se indevidamente nesse *alter ego* que é sempre, quer queiramos ou não, um objeto, para se tornar abusivamente o sujeito de sua visão do mundo. E ele nunca terá conseguido tão bem, em seu empreendimento de objetivação participante, senão quando chega a dar as aparências da evidência e do natural, até da submissão ingênua ao dado, a construção totalmente habitada por sua reflexão crítica.

O calçamento teórico ensaiado até este momento possibilita falar da *participação* na pesquisa, ou seja, da *vivência* no mundo social dos sujeitos, mas uma *participação* realizada ainda quando os sujeitos estavam no local social de origem do acontecimento do *problema de pesquisa* aqui retratado e que tratará detalhadamente de demonstrar a seguir.

A pesquisa tem um forte cunho sócio-participativo pelo motivo das jovens e dos jovens dessa pesquisa conhecerem o pesquisador³⁹ e este conhecer as *trajetórias escolares* dos(as) sujeitos(as), ou seja, ter vivenciado o *caminhar* rumo ao ensino superior, realizado por elas e eles.

O “contato” com *as jovens sujeitas* e *os jovens sujeitos* desta pesquisa, como já foi citado na introdução da dissertação, ocorreu no passado, quando o pesquisador ainda estava cursando o ensino superior⁴⁰, e, foi *estagiário*⁴¹ nos “laboratórios de Química no *Campus Bela Vista* no CEFETMT”. O que veio possibilitar ao pesquisador presenciar bem de perto a chegada⁴² *das jovens e dos jovens* no “curso técnico em Química”, acompanhando as respectivas trajetórias dentro do contexto sócio-cultural e sócio-educativo do mesmo.

³⁹ Esta palavra será apresentada varias vezes no *corpo do texto* que se segue fazendo referência ao autor dessa pesquisa de mestrado: Clayte de Paula Azevedo.

⁴⁰ Curso superior de “Licenciatura Plena em Química” na UFMT.

⁴¹ Através de um “convênio de estágio” firmado entre a UFMT e o CEFETMT no período temporal de 06/2002 a 06/2004 – por meio do qual o pesquisador na época exercia a função de “técnico em Química”.

⁴² No período temporal do estágio: 06/2002 a 06/2004.

Vislumbrando o desabrochar das jovens e dos jovens para a “ciência Química” em sua “perspectiva prática”⁴³, ou seja, diferente daquela perspectiva teórica que eles e elas vivenciaram nos seus respectivos *ensino médio* de origens. Desabrochar este, que também se poderia chamar de *despertar* para o saber como bem acentua Pierre Bourdieu (2004), ocorrendo um apuramento das *bagagens sociais* no *estado dos capitais*: cultural, social, simbólico e econômico, na forma de um texto transcrito, em que o papel do pesquisador perante esse trabalho científico, que aqui será retratado, o fez ter

a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (BOURDIEU, 1999, p.10).

Esse *estágio no Campus Bela Vista no CEFETMT* fez o pesquisador conhecê-los(as) e eles e elas o(a) conhecerem também, pela convivência que era diária, o que fez com que nascesse e se estabelecesse um *laço de amizade e confiança mútuo*, e que se pode visualizar claramente, no ato de realização das entrevistas semi-estruturada com os(as) seis jovens sujeitos(as), cada a um a seu modo, ou seja, revelando paulatinamente suas marcas sociais.

Confiança que depositaram ao falar de suas trajetórias escolares, familiares e pessoais nos mínimos detalhes, eles e elas, cheios de emoção e confiança, como se conversassem com um amigo ou parente bem próximo, chamando o pesquisador pelo nome, onde se pode vislumbrar a *intimidade social* que tinham com o mesmo. E também pelas respostas aos questionamentos que se faziam a eles e a elas, que como Pierre Bourdieu (1999) relata, os(as) seis jovens (sujeitos e sujeitas que se levou para a entrevista semi-estruturada) faziam suas as perguntas do pesquisador, ou seja, se apossavam delas, as compreendendo e a um só fôlego respondendo-as “de uma forma verdadeira” possibilitando o pesquisador afirmar isso pela linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal como Pierre Bourdieu (1999) afirma.

Para então enfatizar que estes questionamentos feitos aos(às) jovens não lhes causou de forma alguma uma “violência simbólica”. Muito embora as perguntas efetuadas serem direcionadas às suas reais vivências sociais, motivadas pela semelhante vivência social que o pesquisador teve anteriormente as delas e as deles – comprovando o que defende Pierre Bourdieu “a respeito da *proximidade social* do pesquisador com o *entrevistado*” no capítulo “*Compreender* (p. 693 a 713)” do livro *A Miséria do Mundo* (1999).

⁴³ Por meio de realização de “aulas práticas de Química” no “laboratório de Química”.

Na parte que se descreve “os riscos da escrita na percepção bourdieusiana” o pesquisador sentiu exatamente o que ali, Pierre Bourdieu (1999) descreve: toda a emoção, todo o querer trazer da percepção social que estava impregnada nas falas deles e delas, e, não a visão social do fenômeno do pesquisador, pela vivência que já citou que teve no mesmo local social, se bem que estão tão misturados o pesquisador e os(as) sujeitos(as) da pesquisa, que é difícil saber se nas falas delas e deles o pesquisador não está ali retratado fielmente também?

Como Pierre Bourdieu diz no livro *Miséria do Mundo* (1999) que é muito difícil conseguir fazer com que os entrevistados digam as *verdadeiras respostas*, pois sempre tentaram se defender da *invasão* que uma entrevista faz na vida deles, algo visto como estranho, perguntas estranhas – que no caso dessa pesquisa, o pesquisador, por conhecer os(as) jovens e ter vivido a mesma história no mesmo espaço social que elas e eles viveram, ou seja, a *escolha de curso superior realizada após ter vivenciado o curso técnico em Química*, não se encontrou essa barreira, pois as perguntas foram de encontro a suas reais vivências e ao que o pesquisador procurava.

Faça do pesquisador, as palavras de Pierre Bourdieu (1999, p.09), que:

Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar *públicas* conversas *privadas*, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Mas jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. Devíamos, pois, cuidar primeiramente de proteger aqueles que em nós confiaram (especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes de lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua identificação); mas convinha também, a acima de tudo, procurar colocá-los ao abrigo dos perigos aos quais nós exporíamos suas palavras, abandonando-as, sem proteção, aos desvios de sentido.

Concorda-se plenamente e se fez como Pierre Bourdieu (1999) a respeito de que tipo de intervenção o analista deve fazer: “A intervenção do analista é tão difícil quanto necessária: ela deve ao mesmo tempo declarar-se sem a menor dissimulação e trabalhar sem cessar para fazer-se esquecer”.

CAPÍTULO 2

O ENSINO SUPERIOR

A origem das Universidades:

No século XII, um conjunto de esforços intelectuais – editando, coletando, sistematizando – culminou com o estabelecimento do *studia generalia* por grupos de estudiosos. Eram locais de aprendizagem que, em virtude da fama de seus professores, puderam atrair estudantes de toda Cristandade: foi precisamente este significado universal que tornou tal *studia* também *generalia*. Os dois centros que se tornaram modelos para as fundações posteriores, por mérito de sua considerável distinção, foram Paris e Bolonha; mas a eles se sucederam, rapidamente, muitos outros centros, de maneira que uma rede destas instituições se espalhou em breve pela Europa [...] Os professores em Paris e os estudantes em Bolonha acharam vantajoso se agrupar numa corporação legal, e conseqüentemente adotaram o termo *universitas*, um termo que podia ser usado por qualquer espécie de associação legal; por volta do fim da Idade Média, ele já estava começando a ser restrito ao que denominamos agora universidades (MINOGUE, 1981, p.15).

A origem da Universidade Brasileira da Atualidade:

Foi no ano de 1920, pelo Decreto de 7 de setembro daquele ano, sob número 14.343. Instituiu-se a Universidade do Rio de Janeiro, que tem hoje a denominação de Universidade do Brasil. Governo de Epitácio Pessoa, ministro Alfredo Pinto Vieira de Melo. Baseava-se na sugestão de Carlos Maximiliano em 1915 [...] Com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, estava lançada a base de que se irradiariam as demais Universidades em nosso país. Cabe essa glória a Epitácio Pessoa, que culminou, com sua decisão, quatro séculos de iniciativas e de esforços em prol da criação de uma instituição que já possuíam todos os países da civilização ocidental (LOUREIRO, 1990, p.435-436).

“A Universidade brasileira atual, está se preparando para responder ao grande desafio da hora presente, visando a estupenda e nobre missão que lhe compete na formação da juventude” Loureiro (1990, p.437).

A definição da Universidade desde o seu surgimento (século XII europeu) apresenta-se como uma lídima determinação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e, estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

A educação superior, ao longo de sua história, tem como característica central a inclusão de setores privilegiados (como se pretende demonstrar nesse capítulo). A presença do

processo seletivo de cunho excludente tem sido uma prática bastante usual (será demonstrado no capítulo 3). A relação do *ensino superior* com o conjunto do *sistema de ensino* explicita as contradições do ensino médio brasileiro, pois se trata de um nível de escolarização voltado, a rigor, tanto para a formação profissional quanto para a formação de quadros dirigentes, de tal forma que tem como característica principal ser o espaço de formação das elites. Sob esse aspecto, é importante ressaltar que a *educação superior* é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade.

No contexto brasileiro contemporâneo, sem dúvida nenhuma, continua de extrema relevância a discussão sobre o papel e o significado da Universidade (ensino superior) para as *juventudes* – o presente capítulo apresenta as principais significações e compreensões para desvelar a silhueta da *Universidade Brasileira*, dentro da percepção de “sistema de ensino” buscando desse modo abrangê-la como um todo, ou seja, traçar características deste *ensino fundamental* para então chegar até o *ensino superior*, em que para alcançar tal propósito se buscou as intensas visões de *Anísio Teixeira* e *Pierre Bourdieu*, posto que os dois autores se pareçam muitos no que dizem frente ao *sistema de ensino* considerando-o com: “uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares” – sendo, portanto exatamente o que se pretende mostrar, pois foi o vivido pelos(as) jovens, nesta pesquisa – no qual se trará dividido em dois subcapítulos: “2.1 Sistema de Ensino Brasileiro na Visão de Anísio Teixeira” e “2.2 Sistema de Ensino na Visão de Pierre Bourdieu” que trabalharam as respectivas visões frente ao *sistema de ensino* ora o brasileiro e ora a distinção cultural.

O esforço na construção desse capítulo move-se na direção de mostrar o caminho árduo percorrido pela juventude em foco nesse estudo, para então chegar a demonstrar quão grande foi o alcance de suas possibilidades de *emancipação juvenil* frente ao ensino superior – percebendo essa emancipação conforme inspirada em *Adorno* que fica evidenciada nos estudos apresentados por *Nunes*, em seu livro “Educar para a Emancipação”, onde concebe:

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade propositiva. Chamamos de emancipatória a perspectiva e prospectiva que visa a produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda a submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos. Ao mesmo tempo que liberta, aponta que emancipação significa também, a prática da autonomia ética, o ideal e propósito de construir valores que justifiquem as nossas condutas morais, indica ainda a responsabilidade social pelas escolhas e opções que fazemos, até constituir-se num ideal de elevação estética. De cultivo de ideais justos e carregados de generosa identificação com o que é bom, o belo, o adequado, o ideal de realização estética para todos. Por fim, emancipação significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas (2003, p.35).

2.1 Sistema de ensino brasileiro na visão de Anísio Teixeira⁴⁴

O presente subcapítulo contextualiza o *modelo* de *Sistema Escolar* vigente entre a década de 20 e 30 existentes no Brasil. O intuito específico é demonstrar a concepção do *Sistema Escolar Brasileiro* como selecionador e não formador expressa na visão de Anísio Teixeira, através de análise de certos capítulos do livro “*Educação no Brasil*” publicado 1976, que oferece os subsídios para compreender como estava arquitetado este Sistema Escolar, revelando todo o requinte de sua organização, implementado para manter o privilegio das condições sociais e econômicas, acima da capacidade e aptidões individuais, em que a sua distinção real não era de nível intelectual, mas de nível social.

Para alcançar o propósito, foram analisados três capítulos do livro “Educação no Brasil” de Anísio Teixeira publicado em 1976: *Capítulo 3 - A Escola Brasileira e a Estabilidade Social*, *Capítulo 10 - Duplicidade da Aventura Colonizadora na América Latina e sua Repercussão nas Instituições Escolares* e o *Capítulo 11 - A Educação e a Sociedade Brasileira*. A significação que podem ter as páginas analisadas dos três capítulos do livro “Educação no Brasil”, em especial decorre, assim, de que Anísio Teixeira as escreveu como uma testemunha e um participante dos inquéritos, debates e reformas que precederam e acompanharam o grande esforço pela transformação da escola brasileira. Anísio Teixeira analisou de modo minucioso nestes capítulos o caráter excludente da educação brasileira e o gargalo (entrada estreita) representado pelo ensino médio “para ele, era ali que se formava a composição da elite intelectual pela base econômica e não por critérios de competência, evidenciando a fratura social do país”, provando por a + b quais foram às conseqüências desse modelo de sistema educacional implantado em um país com características tão particulares como o Brasil.

Sistema escolar brasileiro

Antes de 30, o sistema educacional da elite brasileira, era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico e intelectualista, com veleidades de imitação do sistema francês de ensino, seguido das grandes escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, pública e gratuita. Para o povo, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, de onde poderiam estes poucos alunos se dirigir às escolas normais e técnico profissionais, estas mantidas em sua quase totalidade pelo poder público e, portanto,

⁴⁴ Publicado na forma de artigo na: “Revista UFG: Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, Ano VII n. 2. Goiânia: UFG, 2005, p. 8-12” com autoria do autor dessa dissertação conforme consta nas referências da mesma, e, adaptado para este subcapítulo.

gratuitas (TEIXEIRA, 1976, p.94-95). Como se pode concluir o ensino brasileiro existente nesta época não penetrava profundamente nenhuma “grande camada popular” e se caracterizava, perfeitamente, como uma educação de elite, deixando claro o fato da educação não atingir senão os filhos de pais em boa situação econômica na sociedade, Teixeira (1976).

O sistema escolar brasileiro, estava dividido em dois sistemas educacionais, paralelos e independentes, não dando uma passagem para o outro, formando um “Sistema de Ensino Dual”, sendo tais sistemas educacionais bem afastados socialmente entre si como Anísio Teixeira nos relata logo a seguir: “[...] ainda mais afastados ficariam, se o primeiro fosse predominantemente particular. E assim se fez, evitando-se, deste modo, qualquer perigo de ascensão social mais acelerada” (1976, p.272). Tivemos, assim: um ensino primário gratuito, mas de oportunidades reduzidas, um ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer rápido desejo generalizado de ascensão social, e um ensino superior gratuito de caráter extremamente ineficiente. Foi este modesto sistema de segurança educacional, mantido em razoável funcionamento até 1930 (TEIXEIRA, 1976, p.99-100).

Sistema escolar organizado segundo os padrões europeus, “tais padrões presumiam exigências de caráter social, que passou a ser necessário para se fazer matrícula, como traje (roupas, sapato), livros e também porque se ministrava uma educação diferente do ambiente cultural doméstico brasileiro” como em sua fala, a seguir citada, Anísio Teixeira (1976) deixa bem claro:

Como organizávamos as nossas escolas segundo os padrões europeus e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos, comparados aos existentes em nossa população mais baixa, a escola, mesmo a que se designava de popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, o sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos de que *não podia* aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico (p.273).

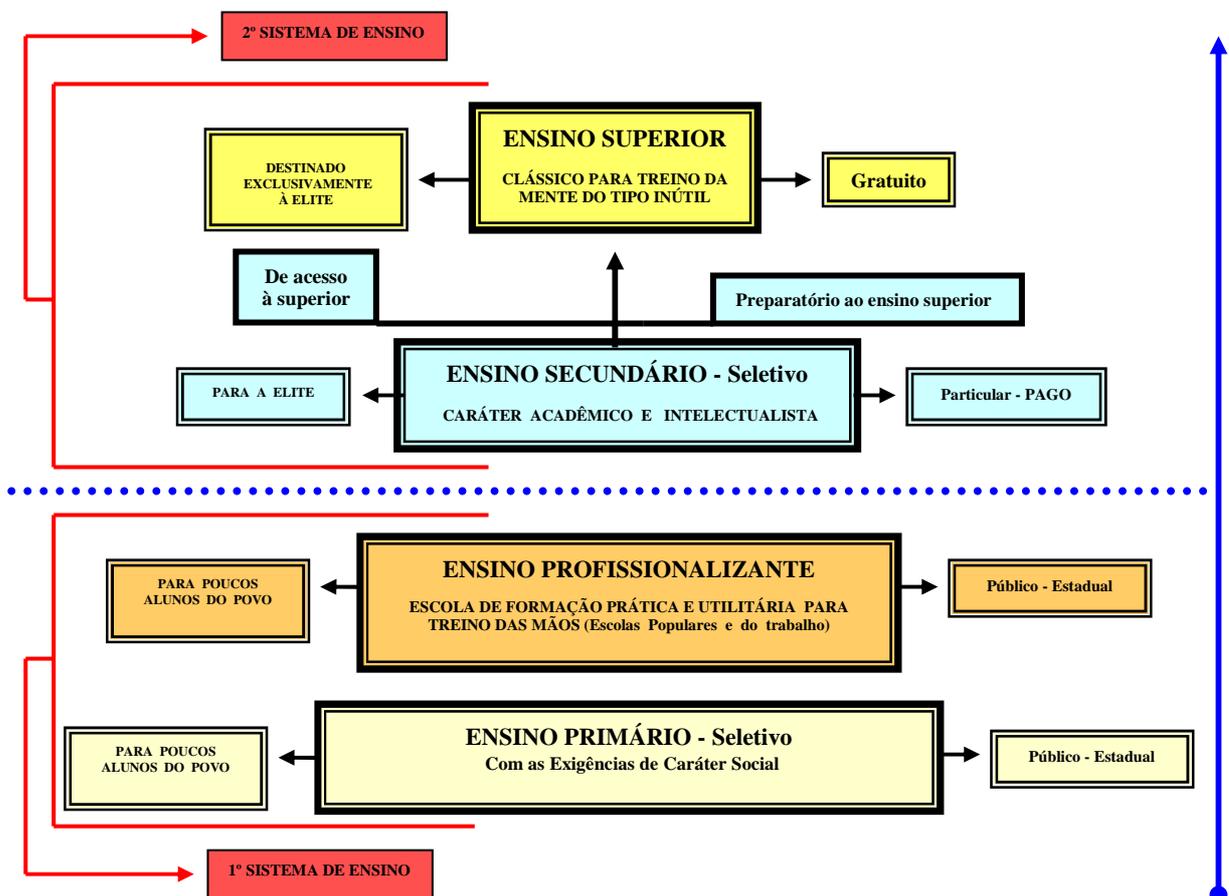
O “padrão europeu”, cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média, a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo (TEIXEIRA, 1976, p. 273).

Não tivemos expansão, mas a imobilidade social ficando assegurada do modo acima exposto, ou seja, retirando-se qualquer atrativo ao sistema popular de educação, destinado a manter cada um dentro de seu *status* social, e transferindo à órbita privada ao sistema acadêmico, por sua escola secundária de elite, a fim de que não fosse acessível senão aos que

tivessem recursos (TEIXEIRA, 1976, p.272-273). A educação brasileira, para Anísio Teixeira, refletia os modelos dos quais se originou. Em linhas gerais, a filosofia da educação dominante nesta época é a mesma que veio da Europa. Para Anísio Teixeira, à medida que nos fizemos autenticamente nacionais e tomarmos plena consciência de nossa experiência, iremos elaborando a mentalidade brasileira e com ela a nossa filosofia e a nossa educação:

A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz (1976, p.268).

Gráfico do sistema escolar brasileiro entre a década de 20 e 30



Fonte: Desenhado por Clayte de Paula Azevedo – autor deste trabalho

A partir do gráfico anteriormente desenhado, retrata-se todo o requinte da arquitetura de organização do sistema escolar brasileiro na visão de Anísio. Pela linha tracejada no centro desse gráfico se observa à divisão do sistema escolar brasileiro em dois sistemas educacionais paralelos e independentes, onde um não oferece possibilidade de passagem para o outro,

formando o então “sistema de ensino dual”, demonstrando assim como um modelo de sistema escolar importando de uma outra realidade foi implantado em nosso país sem considerar as características sociais da grande maioria de sua população, com a função de manter o privilegio e limitar à participação popular.

1º Sistema de ensino entre a década de 20 e 30

Como se pode observar no *gráfico* (Gráfico do Sistema Escolar Brasileiro entre a Década de 20 e 30) desenha com clareza de detalhes como estava arquitetada a constituição do primeiro sistema de ensino, destinado à educação da classe popular, com a amplitude que fosse possível, fechando assim sua possibilidade de ascensão social. Na base do gráfico está desenhada a escola primária, de razoável organização, embora de proporções reduzidas, com exigências de caráter social tais como trajes, livros e alto nível de cultura doméstica, sendo esta escola então preparatória e seletiva ao próximo nível, ou seja, para a escola profissionalizante. No segundo nível do gráfico está desenhada a escola profissionalizante que se caracteriza como escola profissional ou prática “escola popular e de trabalho” para “treino das mãos”, da formação prática e utilitária para o magistério, para as ocupações manuais, para as atividades comerciais, técnicas e agrícolas, que logo vem a se subdividir em escola normal de formação para o magistério e em escola técnico profissional de formação para as atividades técnicas sendo esta a escola mais cara, pois requer oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo. Este primeiro sistema de ensino era mantido pelo estado ou o poder público logo era gratuito.

Este sistema estadual organizou-se predominantemente como um sistema da pequena classe média, com a escola primária transformada em escola seletiva, por serem poucas e devido a exigências de caráter social que passou a fazer para a matrícula, tais como traje, livros etc. Destinando-se a “graduar” alguns poucos alunos e não a todos dar uma educação mínima comum. Sendo de poucos era, ela própria, uma escola de promoção social (TEIXEIRA, 1976, p.301). Esta escola primária afastava os alunos mais pobres, pela filosofia de escola de preparo para a educação pós-primária, fosse a escola média estadual ou a própria escola secundária acadêmica. O objetivo de educação comum para *todos* virtualmente desaparecera. Com um sistema bastante estrito de aprovação, se eliminava uma parcela considerável de alunos devotando-se então aos *poucos* que iriam *continuar* a educação (TEIXEIRA, 1976, p.301).

2º Sistema de ensino entre a década de 20 e 30

Observando logo acima da linha tracejada no centro do *gráfico* (Gráfico do Sistema Escolar Brasileiro entre a Década de 20 e 30), encontrara o desenho com riqueza de detalhes de como estava arquitetada a constituição do segundo sistema de ensino, destinado exclusivamente para a educação da elite, caracterizado como sistema da classe dominante, pequeno e homogêneo. Pelo desenho localizado no terceiro nível do gráfico se observa que o segundo sistema de ensino estava constituído por um pequeno, reduzido e modesto ensino acadêmico e intelectualista, formando a escola secundária, predominantemente de organização privada logo paga de acesso restrito ao quarto nível de ensino. No topo do gráfico, último nível de ensino se encontra o desenho da escola superior com seu ensino clássico para treino da mente do “tipo inútil”, de organização pública logo gratuita.

Marcada pelo espírito de privilégio era o ensino secundário do tipo “curso preparatório” logo sistema mais barato, sendo predominantemente particular, portanto pago. Graças a tais circunstâncias, se consegue manter reduzidas as oportunidades educacionais destinadas a permitir efetivamente a ascensão social, limitando a escola secundária preparatória ao ensino superior, aos alunos que já se encontrassem em certas camadas da sociedade, não podendo os demais freqüentá-la, por falta de recursos econômicos ou por falta de condições prévias de educação doméstica e social (TEIXEIRA, 1976, p.273).

A educação secundária, sobretudo a superior, não visavam senão à cultura geral, ou se quiserem, teórica, isto é, uma cultura da palavra, da enunciação verbal de problemas e soluções, tal educação se pode fazer por meio do professor e do livro de texto, em tempo parcial, para Teixeira, 1976 (p.96), como se pode bem verificar em seu discurso:

Por isto mesmo, a educação secundária e, sobretudo, a superior, era uma educação de tempo parcial, servida de professores eminentes, mas, em sua maioria, de cultura geral, relativamente pouco especializados, o que dava às próprias escolas superiores profissionais um ar de academias de cultura do espírito, um tanto ornamentais e um tanto divagantes e verbalísticas, salvas as poucas exceções de expoentes destacados, tanto na cátedra, quanto na prática profissional, nos setores de direito, medicina e engenharia (1976, p.95).

Estavam caracterizadas como escola acadêmica ou clássica para treino da mente do tipo inútil, dominava a filosofia educacional dos estudos “desinteressados” ou não práticas, mas supostamente formadoras do homem “culto” como se pode concluir, na fala de Teixeira, 1976:

Tal filosofia era a de que quanto mais supérfluos fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada. Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a integrar as classes abastadas a que pertenciam. Logo, se devotassem os alunos a estudos inúteis, “desinteressados”, mas, segundo uma falsa psicologia, “formadores

da mente”, deveriam depois ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escol social (p.269-270).

Essa escola tradicional, tipicamente de “classe”, destinada aos grupos mais altos da sociedade, e eficaz para eles, pois não ministrava senão educação para a fruição, para o lazer, não era e nunca foi uma escola seletiva de inteligência. Pelo contrário, constituía uma forma especial de educação, destinada a qualquer inteligência, desde que o aluno pertencesse aos grupos finos e abastados da sociedade, em Teixeira (1976, p.270), segundo nos mostra a seguir:

E assim se afastou da escola qualquer premência do fator “eficiência”, chegando-se a considerar tudo que se pudesse chamar de “prático” ou “utilitário” como de pouco educativo. A escola “acadêmica”, isto é, supostamente treinadora do espírito e da inteligência, passou a ser algo de vago, senão de misterioso, educando por uma série de “exercícios”, reputados de ginástica mental, ou pelo ensino de “matérias” reputadas especialmente dotadas de “poderes educativos”, estas para o treino da memória, aquelas, da imaginação, outras, da observação, e deste modo capazes de produzir peritos do intelecto ou da sensibilidade. Por isto mesmo que buscava resultados tão abstratos e tão ilusivos, não podia desenvolver critérios severos de eficiência. Os resultados só viriam a ser conhecidos mais tarde, na vida, quando os respectivos ex-alunos, vinte ou trinta anos depois, vitoriosos em suas carreiras, por motivos absolutamente diversos, apontassem para o latim distante ou os incríveis exercícios de memória e dissessem que tudo deviam àquela escola, aparentemente tão absurda e, no entanto, tão miraculosa (1976, p.270).

Em meio a este cenário, continuava a existir a “outra” educação, a de “classe”, com os seus alunos selecionados, não em virtude de seus talentos, mas de sua posição social e de seus recursos econômicos, ministrada em escolas que, de modo geral, achavam-se sob controle particular ou autônomo. Como o critério da matrícula, nos dois sistemas, não era o do mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, a distinção real entre os sistemas não era de nível intelectual, mas de nível social (TEIXEIRA, 1976, p.269).

Duplicidade legislativa

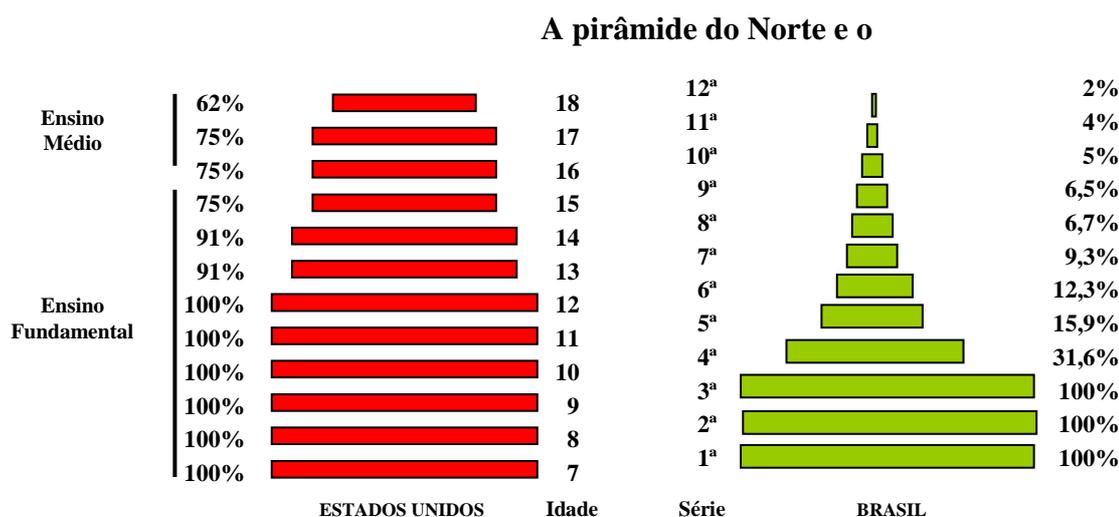
No propósito de conservar tranqüilizadora imobilidade social, o Poder Público da época adotou a política de manter, de preferência, as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas, desinteressada pelo ensino secundário acadêmico. Assegurando o ensino secundário acadêmico o privilégio de constituir-se o meio de acesso ao ensino superior, como tal ensino seria predominantemente particular e, portanto, pago, acreditou-se ser isto suficiente para limitar a sua matrícula às classes mais abastadas do país – em Teixeira (1976).

O estado julgava que não criando escola de ensino secundário, poderia conter a pressão social para o acesso às mesmas. Tal duplicidade legislativa deu resultado oposto ao visado. A grande maioria dos alunos das classes modestas, mas ascendentes, precipitou-se em grande afluxo para as escolas secundárias. Mas, não reparou que, embora quase não mantivesse, as escolas particulares, quantas aparecessem (TEIXEIRA, 1976, p.278).

Por não refletir que, dada a organização da escola secundária e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para um suposto “treino da mente”, tal escola podia ser barata, enquanto as demais escolas para “treino das mãos”, digamos as escolas profissionalizantes, seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo (TEIXEIRA, 1976, p.278).

Extensão e volume da educação nos E.U.A. e no Brasil: o argumento em que Anísio Teixeira prova por “a + b” a exclusão escolar brasileira entre a década de 20 e 30

Anísio Teixeira (1976) em seu estudo realizado sobre o caráter seletivo do ensino brasileiro se tornou notório, ao comparar o fenômeno da evasão escolar nos Estados Unidos e no Brasil, obtendo uma imagem convincente de como a educação para todos era priorizada em um país e negligenciada em outro. O desenho do gráfico demonstra que o perfil estudantil norte-americano sugere uma pirâmide (ou um arranha-céu semelhante ao maior da época, o Empire State), enquanto o brasileiro lembra um obelisco (alto e alongado, um monumento quadrangular em forma de agulha).



Fonte: Desenhado por Clayte de Paula Azevedo – autor deste trabalho – embasado no livro “Educação no Brasil” de Anísio Teixeira

Pela análise do gráfico dos E.U.A. Anísio Teixeira (1976) deixa bem claro, quanto é crescente a aspiração do povo americano por mais educação. Como se pode ver o processo, eleva cada vez mais o nível educacional de todo o povo, ficando a função seletiva em segundo plano e não o aspecto principal da educação. Constatando-se que cada um dos graus se faz, cada vez mais, formador e não apenas selecionador – com efeito, esta educação seria um processo de estabilidade social e apenas secundariamente de ascensão social (TEIXEIRA, 1976, p.90).

Em contrapartida a situação educacional brasileira na época (década de 30), apresenta-se como uma pirâmide, em que a base não chega a ter consistência e solidez de tão frágil que é, logo se afilando, mais a maneira de um obelisco do que mesmo de uma pirâmide (TEIXEIRA, 1976, p.80), como se pode constatar pela análise do gráfico do Brasil, o processo diminui cada vez mais o nível educacional de todo o povo, ficando a função seletiva, como aspecto principal da educação. Concluindo-se que cada um dos graus se faz, cada vez mais selecionador e não, formadores. Como se pode verificar esta educação se baseia em um processo de ascensão social e não de estabilidade social. Anísio Teixeira (1976) justifica em seu pensamento o que realmente deveria acontecer:

Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destinam-se, primordialmente, à transmissão de certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Por outro lado, porém, como o regime de classes, em uma democracia, é um regime aberto, com livre passagem de uma classe à outra, a escola facilita que os mais capazes de cada classe passem à classe seguinte. É esta, porém, por mais importante que seja, uma função suplementar da escola e não a sua função fundamental. Se for desviada deste mais importante objetivo, a escola deixará de exercer a sua função primordial, que é a de ser a grande estabilizadora social, para se fazer até uma das causas de instabilidade social (1976, p.92).

A educação escolar é uma necessidade, em nosso modelo de sociedade, porque não há nível de vida em que dela não precisemos, logo, a sua função é em primeira a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e, somente em segundo lugar a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir (TEIXEIRA, 1976, p. 92). Para Anísio Teixeira é o êxito que deve ser considerado, destaque em seu pensamento:

É pelo êxito na sua missão formadora que a educação se constitui uma força estabilizadora e pela capacidade de encorajar os mais capazes a prosseguir em seus estudos, que se faz uma fronteira de oportunidades para o progresso individual e a ascensão social e, como tal, uma força de renovação. As duas funções da escola, a de estabilidade e a de renovação, devem ser cumpridas, mas sem se prejudicarem. O equilíbrio entre elas é uma condição de boa saúde social (1976, p.90-92).

Se toda a educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará de certo modo, um instrumento de desordem social – e este será o mais grave defeito de todo o sistema escolar, fazendo-se como um simples sistema seletivo (TEIXEIRA, 1976, p.92).

Conseqüências do modelo de sistema escolar implantado

A intenção do sistema escolar brasileiro era a de prover as necessidades educativas da sociedade, sem lhe alterar a estrutura social, confinando a distribuição de cada educação às estritas necessidades de cada classe. Inicialmente, se tentou um sistema dual e, depois, um sistema triplo, com a escola primária mínima para o povo, o sistema de ensino médio vocacional para a classe média e o acadêmico e superior para a elite, com barreiras intransponíveis entre si, essa organização pode ser confirmada na fala de Anísio Teixeira:

A sociedade brasileira de certo modo organizara um sistema de ensino para cada classe, o primeiro para as classes baixas, o médio estadual para a classe média e o secundário acadêmico e superior para a elite. Impunha-se manter as barreiras entre os três sistemas, com o que se manteria o status quo da hierarquia social. Essas barreiras seriam o “exame seletivo de admissão” ao ensino secundário acadêmico, a proibição de transferência entre o ensino médio estadual e o secundário acadêmico e a interrupção do ensino estadual médio nesse nível, sem possibilidade de acesso ao superior (1976, p.302).

De tudo isto resultou que o país empenhado em um sistema triplo de educação, um para cada classe, veio a defrontar-se na década de 50, com um sistema único, compreendendo escola primária, escola média vocacional, escola secundária acadêmica, todas visando como objetivo final o acesso à universidade. A massa de alunos que chegou à escola primária sofre um processo de eliminação até reduzir-se a um quinto, que ao procurar ingressar no ensino médio, sofre um novo processo de eliminação, pelo qual os que concluem o curso se julgam com direito à admissão na universidade. Estes constituem, com efeito, um grupo superselecionado por eliminação mais do que por mérito, que vai afinal *educar-se* e gozar dos privilégios de elite social (TEIXEIRA, 1976, p.305-306).

Considerações finais a cerca do sistema escolar brasileiro entre a década de 20 e 30

Sistema aberto de classes permitindo que os mais capazes possam ascender às classes superiores seguintes. Mas não um sistema “regular de ascensão social pela educação”, não

ministrando a educação adequada às classes populares e suprimindo das classes médias e superiores o senso do sacrifício e do esforço necessário para nelas se manterem – posto que Anísio Teixeira, 1976, provoca enfaticamente:

Façamos do nosso sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social. Mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos muitos aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significação nem poderá sequer ser decentemente vivida e depois, aos poucos, a melhor educação possível, obrigando, porém, estes poucos a custear, sempre que possível, pelo menos parte dessa educação, e, no caso de ser preciso ou de justiça, pelo valor do estudante, dá-la gratuita, caracterizando de modo indissfarçável a dívida que está ele a assumir para com a sociedade. A educação mais alta que assim está a receber não lhe dá direito nem o faz credor da sociedade, antes lhe dá deveres e responsabilidade, fá-lo o devedor de um débito que só a sua produtividade real poderá pagar (p.107-108).

Anísio Teixeira defendia a reorientação da escola para que a mesma se faça uma escola de trabalho e de preparo real e não apenas de atividades rituais para o diploma, defendia antes de tudo a redistribuição dos recursos para a educação, estabelecendo-se a prioridade da gratuidade do ensino popular universal e o custeio do ensino pós-primário e superior em parte com recursos públicos e em parte com recursos do estudante, salvo se lhe não assistirem condições para tal e houver obtido a matrícula em concurso público feito em escolas oficiais (1976, p.108) – Anísio Teixeira deixa bem claro em seu discurso a seguir, o que se apresentou, como proveitoso indagar:

Bem sei quanto é difícil criar, entre nós, um tal espírito. Muitos dirão que será mesmo impossível. Persisto em crer o contrário. Os nossos jovens das escolas superiores podem não possuir a consciência perfeitamente nítida de quanto são privilegiados. Mas, é indiscutível que os agita um certo senso de dever social. Esclarecimentos como estes que estive aqui a procurar prestar juntar-se-ão a outros, até que se forme a consciência necessária para as duas reformas indispensáveis: a reorientação da escola para que a mesma se faça uma escola de trabalho e de preparo real e não apenas de atividades rituais para o diploma, e a redistribuição dos recursos para a educação, estabelecendo-se a prioridade da gratuidade do ensino popular universal e o custeio do ensino pós-primário e superior em parte com recursos públicos e em parte com recursos do estudante, salvo se lhe não assistirem condições para tal e houver obtido a matrícula em concurso público feito em escolas oficiais (1976, p.108).

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem assim a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes fechadas, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se distribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a capacidade e aptidões individuais demonstradas e confirmadas (TEIXEIRA, 1976, p.272).

2.2 Sistema de ensino na visão de Pierre Bourdieu

Bourdieu e Passeron (1975) discorrem a respeito do sistema de ensino:

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (p.64).

Pierre Bourdieu (2004) versa a responsabilidade da escola:

Concordar-se-á facilmente, e talvez até facilmente demais, com tudo o que precede. Mas restringir-se a isso significaria abdicarmos de nos interrogar sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Se essa questão é raramente colocada, é porque a ideologia jacobina que inspira a maior parte das críticas dirigidas ao sistema universitário evita levar em conta realmente as desigualdades frente ao sistema escolar, em virtude do apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização (p.53).

Quando se trataria de explicar que a fração da população escolar que se elimina antes de entrar em *determinado nível escolar* ou durante *esse nível* não se distribuindo ao acaso entre as diferentes classes sociais, ficaria condenado a uma explicação através de características que permanecem individuais, “mesmo quando imputadas igualmente a todos os indivíduos de uma categoria”, na medida em que “não se adverte que tais características só se manifestam na classe social *enquanto tal* na e através de sua relação com o sistema de ensino” esclarecem Bourdieu e Passeron (1975):

Mesmo quando aparece como imposto pela força da “vocação” ou pela comprovação da inaptidão, todo ato de escolha singular pelo qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto das relações objetivas (que preexistiam a essa escolha e que sobreviverão à mesma) entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria (p.165).

Eis para Bourdieu e Passeron (1975, p.165) porque a *estrutura das oportunidades objetivas* de “ascensão social em função da classe de origem”, e, mais precisamente, a *estrutura das oportunidades* de “ascensão pela Escola”, condicionariam as disposições *relativamente* à “Escola e à ascensão pela Escola”, disposições que contribuiriam por sua vez

de uma *maneira determinante* para definir as *oportunidades* de “ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social”.

Assim, da maneira arraigada, trazida na concepção anteriormente exposta, a *probabilidade objetiva* para Bourdieu e Passeron (1975, p.165-166) de ter “acesso a tal ou qual ordem de ensino” que estaria “ligada a uma classe” constituiria mais que uma “expressão da desigual representação das diferentes classes” na *ordem de ensino* considerada, “simples artifício matemático que permitiria apenas avaliar de maneira mais precisa ou mais expressiva a ordem de grandeza das desigualdades” – seria uma construção teórica que forneceria um dos princípios mais poderosos da explicação dessas desigualdades, para ambos autores (1975), em que,

a esperança subjetiva que conduz um indivíduo a se excluir depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito próprias à sua categoria, de modo que ela se inclui entre os mecanismos que contribuem para a realização das probabilidades objetivas (p.166).

Sendo então o conceito de *esperança subjetiva*, concebido como o “produto da interiorização das condições objetivas” que se operariam segundo “um processo comandado por todo o sistema das relações objetivas” nas quais ela se efetuaría, tendo como *função teórica* designar a *interseção* de “diferentes sistemas de relações”: “as que uniriam o sistema de ensino à estrutura das relações de classe” e “as que, ao mesmo tempo, se estabeleceriam entre o sistema dessas relações objetivas e o sistema das disposições” que caracterizariam cada *agente social* (indivíduo ou grupo), na medida em que “este se refere sempre, mesmo sem o saber, quando ele se determina, ao sistema das relações objetivas que o determina” – em Bourdieu e Passeron (1975), sendo:

A explicação pela relação entre a esperança subjetiva e a probabilidade objetiva, isto é, pelo sistema das relações entre dois sistemas de relações, pode esclarecer a partir do mesmo princípio, tanto a mortalidade escolar das classes populares ou a sobrevivência de uma fração dessas classes, com a modalidade particular da atitude dos sobreviventes em relação ao sistema, quanto a variação das atitudes dos alunos das diferentes classes sociais relativamente ao trabalho ou ao êxito, segundo o grau de probabilidade e de improbabilidade de sua perpetuação num determinado ciclo de estudos (p.166).

Possibilitando que Bourdieu e Passeron (1975) nos vários capítulos do livro *A reprodução* apontem para um mesmo princípio de inteligibilidade, ao: “sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes” (p.11) – em que esse *princípio de inteligibilidade* orientaria, na verdade, o *conjunto das reflexões* de Pierre Bourdieu sobre a escola – a *escola e o trabalho pedagógico* por ela desenvolvido só poderiam

ser compreendidos, na perspectiva desse sociólogo, quando relacionados ao *sistema das relações entre as classes*.

Em que Nogueira (2004), trazendo o pensamento de Bourdieu, completa:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (p.83).

Para Pierre Bourdieu (2004), vir a enfatizar:

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (p.53).

O ponto de partida do *raciocínio bourdieusiano* talvez se encontre na *noção* de *arbitrário cultural* para Nogueira (2004, p.83), em que Pierre Bourdieu se aproximaria aqui de uma *concepção antropológica de cultura* – que para Nogueira (2004, p.83-84) de acordo com essa *concepção*: “nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal⁴⁵”, e, ratifica Bourdieu e Passeron (1975):

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (p.19).

Apesar de *arbitrários*, esses valores – ou seja, a *cultura de cada grupo*, para Bourdieu trazido por Nogueira (2004, p.83) “seriam vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis, ou seja, como naturais”, versando que o mesmo ocorreria no *caso da escola*:

A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida (2004, p.83).

Na perspectiva de Pierre Bourdieu, via a leitura realizada por Nogueira (2004) a conversão de um *arbitrário cultural* em *cultura legítima* só poderia ser compreendida “quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em determinada

⁴⁵ “A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 23).

sociedade” (p.84) e mais as “relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade” (p.84) – em que no caso das *sociedades de classes*, a *capacidade de imposição e legitimação* de um *arbitrário cultural* corresponderia à “força da classe social que o sustenta” (p.84) – sendo de modo geral, então, os *valores arbitrários* capazes de se impor como *cultura legítima*: “aqueles sustentados pelas classes dominantes” (p.84-85) – portanto, para Bourdieu, “a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes” (p.85). Bourdieu e Passeron (1975, p.22), falam, a cerca do que foi dito:

Numa formação social determinada, a ação pedagógica que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das ação pedagógica é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela o impõe, corresponde o mais completamente ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes.

Os autores, ainda, complementam:

Numa formação social determinada, a ação pedagógica legítima, isto é, dotada de legitimidade dominante, não é outra coisa que a imposição arbitrária do arbitrário cultural dominante, na medida em que ela é desconhecida em sua verdade objetiva de ação pedagógica dominante e de imposição do arbitrário cultural dominante (1975).

Pierre Bourdieu (2004) afirma: “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”(p.53) – observando o autor, não obstante, que a *autoridade pedagógica*, ou seja, a *legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerceria*, só poderia ser garantida na medida em que o *caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar* fosse ocultado – para Bourdieu e Passeron (1975, p.70) esclarecem, o ele (sistema de ensino):

Considerando-se que ele coloca explicitamente a questão de sua própria legitimidade pelo fato de que se declara como instituição propriamente pedagógica constituindo a ação pedagógica enquanto tal, isto é, enquanto ação específica expressamente exercida e submetida como tal (ação escolar), todo sistema de ensino deve produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica⁴⁶ que exerce, isto é, do reconhecimento de sua legitimidade como instituição pedagógica.

Já Nogueira (2004) em Bourdieu: “Apesar de arbitrária e socialmente vinculada à certa classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma

⁴⁶Em que para Pierre Bourdieu “violência simbólica” seria o *processo de imposição dissimulada* de um *arbitrário cultural*.

cultura neutra⁴⁷”(p.85) – em poucas palavras, a *autoridade alcançada* por uma *ação pedagógica*, ou seja, a *legitimidade conferida* a essa *ação* e aos *conteúdos* que ela difundiria seriam proporcional à “sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social” (p.85) – em que Bourdieu e Passeron (1975, p.75) balizam claramente:

Numa formação social determinada, o sistema de ensino dominante pode constituir o trabalho pedagógico dominante como trabalho escolar sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir, também, sob a aparência de neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência).

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e *socialmente neutro*, a escola passaria a poder, na perspectiva bourdieusiana, exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de *reprodução* e *legitimação* das *desigualdades sociais* – “Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos” – Nogueira (2004, p.85).

Segundo vem notabilizar Pierre Bourdieu (2004, p.53):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Tratando, formalmente, de modo igualitário, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já seria privilegiado – alumia Pierre Bourdieu (2004, p.53):

Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e

⁴⁷Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, *toda forma de hierarquia social retiraria sua legitimidade* do fato de que a *arbitrariedade* que está na *origem de sua constituição* passaria despercebida.

que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como “primárias” (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tais fins.

Nessa ótica, o autor compreenderia a relação de *comunicação pedagógica (o ensino)* como uma relação formalmente igualitária, que reproduziria e legitimaria, no entanto, desigualdades pré-existentes – assinala marcadamente Pierre Bourdieu (2004, p.53):

Assim por exemplo, a “pedagogia” que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia “para o despertar”, como diz Weber, visando a despertar os “dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas.

O argumento de Bourdieu seria o de que a *comunicação pedagógica*, assim como qualquer *comunicação cultural*, exigiria, para sua plena realização e aproveitamento, que os *receptores* dominassem o *código* utilizado na produção dessa comunicação – editado de outra forma, a rentabilidade de uma *relação de comunicação pedagógica*, ou seja, o grau em que ela seria compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominassem o *código* necessário à decifração dessa comunicação, Nogueira (2004). Para Pierre Bourdieu, compreendido por Nogueira (2004, p.86),

esse domínio variaria de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria sua cultura “natal”, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria como uma cultura “estrangeira”.

Visivelmente, Bourdieu ressalta que a *comunicação pedagógica*, tal como realizada habitualmente na escola, exigiria implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e lingüísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam – em que Pierre Bourdieu (2004, p.54) evidência,

[...] os estudantes das classes favorecidas exprimem em várias condutas e o próprio estilo de suas relações com uma cultura que eles não devem jamais totalmente à escola, respondem às expectativas, freqüentemente inconscientes, dos mestres e, mais ainda, às exigências objetivamente inscritas na instituição. Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de “pequenas percepções” de classe e que não contribuam para orientar – mais freqüentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres [...] o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe.

Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos *instrumentos de decodificação* – esses instrumentos, no entanto, seriam possuídos apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, por isso mesmo, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar⁴⁸ em Nogueira (2004) – possibilitando Nogueira (2004), na sua percepção, arrematar perfeitamente o *argumento central* de Pierre Bourdieu, que seria então, o de que,

ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto que, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o êxito escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural oferecido – camufladamente – aos filhos das classes dominantes (p.87-88).

Pierre Bourdieu ressalva segundo Nogueira (2004), que o *efeito de legitimação* provocado pela ocultação das bases sociais do *sucesso escolar* seria duplo, manifestando-se tanto sobre os *filhos das camadas dominantes* quanto sobre os das *camadas dominadas*:

O primeiro grupo (p.88),

[...] pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, despercebido, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como “herdeiros”. Suas disposições e aptidões culturais e lingüísticas lhes pareceriam naturais ou, em outros termos, componentes – até certo ponto inatos – de sua própria personalidade.

E o segundo grupo (p.88),

[...] por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade).

E ainda Nogueira (2004) vem nos trazer, Pierre Bourdieu, para mostrar, que em relação às camadas dominadas, o maior efeito da *violência simbólica* exercida pela escola não seria a perda da *cultura familiar* e a *inculcação de uma nova cultura externa* – mesmo porque essa inculcação, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção –, mas (p.88-89), sim o,

⁴⁸ Pierre Bourdieu observa que as *diferenças culturais* entre os alunos das diversas classes sociais seriam menos evidentes nos *níveis mais elevados* do sistema de ensino – Isto ocorreria porque os *alunos das classes médias e populares* que chegariam a esses níveis do sistema já teriam passado por um processo de “superseleção”, no qual teriam sobrevivido apenas aqueles mais qualificados.

[...] reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados.

“A reprodução das desigualdades sociais propiciada pela escola não resultaria, no entanto, apenas da falta de uma bagagem cultural apropriada à recepção da mensagem pedagógica” (p.89) abaliza Nogueira (2004): Em que Bourdieu sustentaria que a escola sancionaria, valorizaria e cobraria não apenas o domínio de um “conjunto de referências culturais e lingüísticas, mas também um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber” (p.89) – em que aqui se encontraria uma das mais importantes *categorias analíticas* formuladas por Pierre Bourdieu, segundo Nogueira (2004), para dar conta das *desigualdades sociais de escolarização* que seria a “noção de *relação com a cultura*” – em que a *sociedade produziria* e a *escola reproduziria* uma oposição entre dois modos diferentes que os indivíduos apresentariam – de acordo com sua origem social – de se relacionar com o *mundo da cultura*, e isso desde o seu nascimento – sendo então por Nogueira (2004):

O primeiro modo, próprio dos dominantes, define-se por uma relação de tipo aristocrático, marcada pela familiaridade e pela intimidade com a cultura legítima, o que resulta numa relação desenvolta, descontraída, fácil, elegante, segura, diletante, numa só palavra “natural”, com as obras culturais (p. 89).

Firma Nogueira (2004), tendo:

Já o segundo tipo, próprio dos dominados, define-se por uma relação de tipo popular, caracterizada pela estranheza e pelo embaraço, o que desemboca numa relação tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada, acanhada, interessada com as obras da cultura (p.89).

Nogueira (2004) mostra que na teoria bourdieusiana, o que daria origem e constituiria esse ou aquele tipo de relação seria o modo pelo qual a cultura foi adquirida: “por *familiarização insensível* (e mais precocemente), no caso dos *agentes socialmente privilegiados*, ou, por *inculcação escolar* (e mais tardiamente), no caso dos *agentes sociais desfavorecidos*” (p.90). Deste modo, a *relação de intimidade* com as *coisas da cultura* e com a *linguagem* só atingiriam o seu grau máximo quando produzida pela *ação pedagógica familiar*, permanecendo assim de modo duradouro porque estaria encarnada no sujeito na forma do habitus, para Bourdieu, 1974:

Como sabemos, em matéria de cultura, a maneira de adquirir perpetua-se no que é adquirido sob a forma de uma maneira de usar o que se adquiriu. Assim, quando acreditamos reconhecer por *nuanças* íntimas, infinitas e indefiníveis que definem a “destreza” ou o “natural”, as condutas ou os discursos socialmente designados como autenticamente “cultivados” ou “requintados” pois neles nada lembra o esforço ou o trabalho de aquisição, na verdade, referimo-nos a *um modo particular de aquisição*, a saber, a aprendizagem por familiarização insensível cujas

condições de realização só se realizam nas famílias que têm por cultura a cultura erudita, ou melhor, para aqueles que, possuindo por cultura maternal a cultura erudita, podem manter com ela uma relação de familiaridade que implica na inconsciência da aquisição (p.258).

Quão proeminência analítica conferida à *relação com o saber – em detrimento do próprio saber* – se tornaria uma das marcas registradas da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, dito por Nogueira (2004). Este mesmo autor afirma que na concepção bourdieusiana ocorreria que o “sistema escolar”, *consciente* ou *inconscientemente*, ao avaliar e proferir seus julgamentos levaria em conta, tanto quanto a cultura mas também a relação que os alunos teriam com ela, ou seja, “o modo de aquisição e de uso da cultura legítima” (p.91) – nomeadamente, a escola reproduziria, a seu modo, a distinção entre os dois modos básicos de se relacionar com a cultura, assim vê-se em Bourdieu *apud* Nogueira (2004): “um primeiro, desvalorizado, se expressaria na figura do aluno esforçado, estudioso, aplicado que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima através de uma dedicação tenaz às atividades escolares” (p.91) e um “segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, original, talentoso, desenvolto, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem exibir traços de *um esforço* laborioso ou tenso” (p.91) – em que o “sistema de ensino”, sobretudo nos seus *ramos mais elevados*, consagraria e cobraria dos alunos esta *segunda postura*, baliza Nogueira, 2004.

No entendimento bourdieusiano “essa naturalidade ou desenvoltura não seria encarada pela escola, no entanto, como algo socialmente herdado”(NOGUEIRA, 2004, p.92) – mas que pelo contrário diz Nogueira (2004) e sim tenderia a ser interpretada como “manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais” (p.92) – se cumprindo, portanto, mais uma vez, “as *funções de reprodução e legitimação* atribuídas por Bourdieu à escola” (p.92) – em que a escola “valorizaria um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar” (p.92), e que Nogueira (2004), mostra segundo Bourdieu, que:

Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridos completamente pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, no entanto, nega-se que essas habilidades sejam fruto da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos e supõe-se que elas sejam produto de uma inteligência ou talento “natural” (p.92).

Tal estado conceberia uma contradição subentendida no próprio *funcionamento* do *sistema escolar*: ao mesmo tempo em que a escola valorizaria a *relação cultivada* com o saber, expressa numa espécie de *culto ao brilhantismo* – a escola também menosprezaria a

relação escolar com o saber e classificaria como inferior o *servilismo (submissão) escolar do bom aluno excessivamente aplicado*, em Pierre Bourdieu (1974, p.251) – este fenômeno se consideraria um paradoxo, presente na *tradição pedagógica* que Pierre Bourdieu (1975) denominou de *desvalorização escolar do escolar*. “O autor reconhece, no entanto, que a escola não poderia desvalorizar inteiramente a relação escolar com a cultura porque, ao fazê-lo, estaria negando seu próprio modo de inculcar a cultura” assevera Nogueira (2004, p.93).

Pelo o que foi tecido até agora, se poderia afirmar, de modo sinóptico, que as reflexões de Pierre Bourdieu sobre a escola partiriam da: “constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares” em Nogueira (2004, p.93). Em que as *posições* mais elevadas e prestigiosas dentro do *sistema de ensino*, que para Nogueira (2004) interpretando Pierre Bourdieu, tenderiam deliberadas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos, a serem ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos *grupos socialmente dominantes*. Permitindo Nogueira (2004), aclamar que:

Para o sociólogo francês, essa correlação nem é, obviamente, casual, nem se explica, exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola. Segundo ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino (p.93).

Em resumo,

a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Mas o autor mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros para atender às exigências, muitas vezes, implícitas, da escola (NOGUEIRA, 2004, p.94).

Este encadeamento só poderia ser explicado, na *perspectiva bourdieusiana*, quando se considera que a escola *dissimuladamente* valorizaria e exigiria dos alunos *determinadas qualidades* que seriam desigualmente distribuídas entre as classes sociais, de maneira especial, o *capital cultural* e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na *cultura legítima* poderiam ter.

PARTE II

O VESTIBULAR E AS BAGAGENS SOCIAIS

CAPÍTULO 3⁴⁹

O VESTIBULAR

*Pesquisador: como se sentia após sair a listagem com o resultado de um vestibular em que você não tinha alcançado sucesso na aprovação? Pâmela: sei quem passou. Pesquisador: isso! Pâmela: olha falando disso é triste! É decepção! Às vezes que você se sente! Por você ter dedicado! E na hora não acontece! Só que eu acredito também, muito assim, que as coisas não são por acaso! Tudo tem seu tempo, sabe Clayte, por que eu vejo hoje, que o curso superior, que eu tanto ansiava antigamente, que era farmácia, não era bem isso, farmácia entendeu! Eu vejo como a Química, me auxiliou! E hoje me auxilia! Ela me preenche! Tudo aquilo que eu estava buscando! Que eu ficava, incerta, ela está me preenchendo! Eu gosto muito do curso superior em Química que eu estou fazendo! Então vejo que tudo tem seu tempo, eu acho se eu tivesse passado pra farmácia, talvez não fosse realmente isso que eu pensava naquela época! E hoje eu vejo que tudo tem seu tempo! Tanto pelo fato de quando eu prestei farmácia, prestei o curso técnico, eu não passei pra farmácia, que foi decepcionante! Que eu pensava que eu ia passar naquele ano, e, passei pro curso técnico em Química! Depois de ter feito o curso técnico e tentado o curso superior de Química, eu vi o quanto essa bagagem do curso técnico em Química me auxiliou! Foi importante, então eu vejo que tudo tem o seu tempo, eu acredito nisso, que tudo tem seu tempo, tem sua hora e chegou a minha hora!*⁵⁰

Todos os anos sem cessar, um número crescente de jovens batem à *porta* – que seria: a passagem, a abertura, a portaria, o acesso, a entrada e a soleira – da *universidade pública federal* na busca de vaga. O regozijo dos que impetraram quão grande *barreira social*, conquistando uma delas é ressaltado, fervorosamente, por todas as instituições e meios de comunicação. Um ambiente festivo e de grande felicidade que se *conforma* ao redor dos *aprovados* parece não deixar dúvidas sobre uma *ordem dinástica* em que se vigora uma intensa seletividade, entendida como natural, contida, entretanto no próprio *processo de aprovação e reprovação* dos jovens candidatos no tão ritualístico vestibular. Aos reprovados, compondo os danados as margens do mesmo, restaria o consolo de tentar a sorte num outro ano, quem sabe, e lutar sem cessar para se instituir *membro* deste *grupo de selecionados*, mesmo porque, na biografia dos vencedores, o lugar corrente dos derrotados é, quando muito, nas sombras daqueles que triunfaram.

⁴⁹ Este capítulo toma como referência o artigo publicado na *Revista de Educação AEC* (Associação de Educação Católica do Brasil), Ano 34, n. 137. Brasília: AEC, 2005, p. 31-50 – conforme consta nas referências dessa Dissertação.

⁵⁰ Diálogo entre o pesquisador e a jovem sujeita entrevistada pela pesquisa: *Pâmela*, a respeito de seus vestibulares.

Se, por um lado, predominaria uma armação atmosférica festiva e de felicidade dos *aprovados*, por outro, do lado, os dos *danados reprovados*, recairia a incômoda sensação de perplexidade ou derrotismo – entretanto, em ambos os grupos, se notaria em alto grau pouca *criticidade* em relação aos *resultados* do *concurso vestibular* ou mesmo do seu *real significado* – mas o que predominaria, na maioria das vezes, seria a aferição dos dotes intelectuais dos candidatos aprovados: “*nossa! Como fulano é inteligente...*”; ou “*beltrano tirou primeiro lugar em medicina...*”; e ainda (por parte da instituição) “*sejais bem vindos, calouros, a universidade é suas!...*”.

A ostentação do rito de acesso ao *ensino superior* traria à tona importantes elementos para a compreensão da sociedade brasileira, sobretudo, naquilo que ela vêm consagrar ou mitificar como símbolo de *status quo* ou elemento de diferenciação dos grupos excluídos. Em que o caráter meritocrático versado no vestibular fetichizaria o tal *processo seletivo* e timbraria no senso comum a firme convicção de que este é natural, gerando-se assim impotência para se questionar essa *ordem dinástica* que estaria forjada ideologicamente como eqüitativa e inexorável. Conquanto a *questão central* que é a da *seletividade social*, encerrada nesse processo, não seria percebida – portanto trazer este litígio como elemento de discussão do *concurso vestibular*, possibilitaria aprofundar a análise tanto no senso comum como de discursos e práticas tecnocráticas geradas numa lógica de pura natureza excludente, onde a competitividade é levada às últimas conseqüências pelos grupos privilegiados. Assim, a desmontagem do *significado* do vestibular nos permitiria visualizar *relações sociais* presentes no plano maior da *sociedade moderna* ao mesmo tempo em que nos remeteria à problemática da educação nos seus diferentes níveis.

Não se poderia evadir neste cenário de contestação do *concurso vestibular* sem que também considere que se encontrariam expressas as *concepções* e as *práticas* historicamente construídas no âmbito de uma sociedade cunhada sob o broquel das desigualdades sociais, da exclusão, de vencedores e vencidos – justificando os primeiros e renegando os segundos – assim, o *exame vestibular brasileiro* é ilustrativo ao revelar os *extremos* de nossa estrutura sócio-econômica que relegaria a uma baixa *qualidade de vida* o conjunto de sua população – em que para esta, o ensino superior público se tornaria cada vez mais um sonho inatingível.

Para representar o que aqui já brevemente travou-se no discurso o capítulo em questão estará composto de *três* subcapítulos na expectativa de mostrar “o vestibular como rito de antipassagem juvenis”, ou seja, como uma barreira ritualizada socialmente para as jovens e os jovens.

3.1 O vestibular retratado em todas as suas etapas como rito

A cada um desses conjuntos acham-se relacionadas cerimônias cujo objeto é idêntico, fazer passar um indivíduo de uma situação determinada a outra situação igualmente determinada. Sendo o mesmo o objetivo, é de todo necessário que os meios para atingi-lo sejam pelo menos análogos, quando não se mostram idênticos nos detalhes. Aliás o indivíduo modificou-se, porque tem atrás de si várias etapas e atravessou diversas fronteiras. VAN GENNEP ARNOLD

Seduzido em desvelar a significação do Vestibular, como ante-sala de acesso ao Ensino Superior, se aceita a proposição de Teixeira (1981) de explorar significação dele pelos caminhos de desvelamento pelo conjunto de ritos que o acompanham. Ora, o mundo ritual é o mundo das obrigações, sacrifícios, tabus e privilégios que impõe ao pretendente um séqüito de cerimônias, adereços, gestualidades. Cerimônias cujas implicações não apenas expõe o postulante à adequação de papéis, funções e atribuições emanadas da ordem profana, mas traz a sedutora imagem do sagrado, do místico que redefine a subjetividade submetida aos rituais, transmutada por poderes inomináveis e sublimes. Propõem-se, assim, considerar segundo Teixeira (1981), aquele que, para a nossa sociedade contemporânea, pelo número de seus participantes, pelo espaço temporal e geográfico em que ocorre, pelas expectativas e resultados que gera: o vestibular – que se constitui em um dos mais espetaculares e dramáticos ritos de nossa sociedade moderna, que invoca para legitimar suas fragilidades a linguagem sobrenatural do Mito.

Propõem-se, então, reassumir a tese de Teixeira (1981) que o alardeado *rito de passagem* no Vestibular possui intrinsecamente uma dimensão inversa, a de *ritual de antipassagem*. É exatamente esta dimensão, conscientemente não percebida e mesmo negada, que dá ao tal vestibular o seu caráter de drama espetacular, segundo Teixeira (1981). O eixo norteador do capítulo será o de descrever para a compreensão dos leitores, de quanto o vestibular encerra de *rito de antipassagem*, ou, dito de outro modo, de *barreira ritualizada*.

Ora, Peter Berger (1985) sugere que a religião sempre será invocada como fator legitimador da ordem social e política. Nas sociedades tribais a imagem do mundo invisível obedece à forma circular e de conselho, na ordem romana (e no catolicismo) Deus assume num desenho piramidal a mesma condição de César e dos sistemas hierárquicos. Invoca-se uma ordem eterna e imutável, portanto divina, para circunscrever por um efeito de condensação – e assim tornar inquestionável e apolítica – toda a arbitrária ordem jurídica-política que deverá ser compreendida em sua arquitetura manifestando sua essência de estar

no mundo *sub specie aeternitatis*⁵¹. A ordem celestial incorruptível e eterna respaldará sua mimesis (imitação) mundana. Introduzirá, ao mesmo tempo, respeito e intangibilidade, uma vez que tudo o que pertence à ordem sagrada desperta uma aura da bipolaridade dos sentimentos: acolhidas pelos sentimentos consorciados e contraditórios: o de ser *fascinosum et tremendum* – fascinante e despertando temor e tremor (ELIADE, 1972). *Os ritos* são *momentos* ou *acontecimento especiais* voltados à teatralidade: liturgia. Gerados por um aparato litúrgico-social que exorbita o campo da determinação da vontade humana, por seu caráter para-religioso⁵², são mais ou menos controlados pelo meio social, conforme Teixeira (1981). Dessa forma para se abrir alguns caminhos interpretativos que permitem apalpar o que o vestibular ‘diz’ ou ‘esconde’ da realidade social coletiva para, assim, chegar a seu nexos.

Referenciar-se ao vestibular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), realizado no pólo de Cuiabá, entendendo que a observação deste fragmento, ou do micro permite, sobretudo no campo simbólico, inferir para outras realidades do Brasil, parte das lógicas universais que refletem situações similares a outros vestibulares em Universidades públicas. Não há, contudo, uma lógica completamente assimétrica aos outros vestibulares realizados nas Universidades particulares que também emprestam a estrutura daqueles das Universidades públicas.

O rito de passagem figurado no vestibular – Pode o vestibular ser concebido como *rito*?

Van Gennep (1978) busca nas suas obras definir o que caracterizaria o rito. “Ritos - *diz ele* - são situações marcadas pelos formalismos, pela solenidade, pelo cerimonial, pela observância de normas e práticas prescritas”. Buscara verificar se, de fato, o vestibular se encaixa na forma como tem sido percebido, praticado e nos seus *princípios definidores*.

A prática do vestibular se dá segundo *regras bem marcadas* e mesmo de *observância impositiva*. As práticas do vestibular regulam *praticamente* tudo o que lhe diz respeito. Preparação, procedimentos para inscrição, locais e horários das provas, os modos para efetivá-las, a divulgação dos resultados, que são impostas àqueles e àquelas que postulam o seu ingresso na universidade. Afirma Teixeira (1981) que todo o processo é percebido como uma situação extraordinária e cerimonial maior em decorrência de sua excepcionalidade urdida em longo prazo, e à qual, com frequência, se agregam significados do mundo sobrenatural postos em cena por preces, promessas, procedimentos mágicos e místicos, que envolve não apenas o

⁵¹ Sob a forma da eternidade.

⁵² O prefixo ‘para’ tem a conotação do que se parece, arremeda ou se assemelha sem de fato o ser. No exemplo acima pára-religioso seria o que espelha e insinua pertencer a uma estrutura religiosa, sendo dela apenas uma representação sugestiva ou conotativa da dimensão transcendente.

vestibulando, mas a constelação familiar e social da qual ele participa. Gera-se, portanto uma expectativa modificadora do conjunto de situações cotidianas e procedimentos da vida ordinária.

A natureza *ritual* do vestibular também é revelada pela presença nele dos ‘três momentos’ que Van Gennep (1978) distinguiu nos ‘ritos de passagem’ que se desenvolvem normalmente em três fases: *o rito de separação* (comportamento simbólico que significa o afastamento do indivíduo do convívio diário com a comunidade), *o rito de margem* (uma etapa transitória, um estar no meio entre posições, indica que o indivíduo abandonou um *status* na sociedade, mas ainda não ingressou no outro) e *o rito de agregação* (constitui a confirmação formal reconhecida pelo sujeito e confirmada por seus pares, do novo *status* e das atribuições novas que lhe cabe), assim estes elementos consubstanciados no vestibular, caracterizam-no, efetivamente, como ritual de passagem. Importante ainda compreender que não se deve restringir à observação e análise interpretativa somente ao momento culminante do rito, há uma seqüência de atitudes internas e comportamentos que não são exteriores à sua significação.

3.2 As fases: separação, margem e agregação

A fase da separação

Berger define a experiência do sagrado. Sagrado tem por etimologia o vocábulo *sacer* que carrega o sentido de cesura, corte ou separação. Toda experiência do sagrado implica uma descontinuidade da ordem do cotidiano, o que segundo Berger “salta ao cotidiano”, se afasta dele, ou o transcende. É, portanto uma experiência que explode a bitola da cotidianidade e trás uma significação de uma outra dimensão em que as determinações do tempo e espaço são abolidas. E esta experiência do sagrado exorbita a esfera da religião, ela surge das experiências de vida onde tempos a vitória do não-tempo sobre a temporalidade fugidia, demarcada, controlada. Lá, onde os comprimidos espaços – da extensão material – nos quais nos movemos são transgredidos; onde perdemos a razão e a noção da temporalidade que se escolta, e abolimos os ponteiros dos relógios porque nos localizamos além de suas

demarcações. Há experiência do sagrado no riso, na festa, na dança, na vitória, no luto, na sedução, na morte, na ironia, na experiência de nascimento, no poder, na amizade, no amplexo, na perda, no amor.

Esta fase, diz Teixeira (1981), abrange uma vivência simbólica que implica no afastamento espacial e temporal do indivíduo ou de um grupo de vestibulandos, de sua própria cotidianidade, quer de um ponto fixo anterior na estrutura social, quer de um conjunto de condições culturais ‘um estado’ às quais está submetido.

O *ritual do vestibular* para Teixeira (1981) tem periodicidade marcada, sobretudo cerca de um ano antes das *provas do vestibular*. Seu início é inaugurado pelo esforço concentrado de intensificação do preparo para as provas, quando os alunos que ingressam no último ano do ensino médio matriculam-se em algum ‘cursinho pré-vestibular’ ou intensificam de formas alternativas seus estudos sem recorrer a eles. Existem também aqueles que já prestaram um ou mais vestibulares e recorrem também aos ‘cursinhos pré-vestibulares’ ou intensificam seus estudos fora dos mesmos.

Para Levenfus (2004), além dos cursinhos especializados em vestibular, alguns participam de aulas particulares de reforços, e mais recentemente se percebe a divulgação de um gradiente de mercadorias de ‘ocasião’ contendo dicas: ginástica para o vestibulando, dietas especiais, grupos de auto-ajuda, grupos de meditação e relaxamento, horários estipulados para o sono, ingestão de florais de Bach, homeopatia, chás, etc, que vem *alimentar* o ritual e reforçar o éter cultural de experiência singular. O não cumprimento dessas condições e de aceite destas ‘ofertas’, divulgam tacitamente os riscos a que se submetem aqueles que infringem as normas e prescrições pode ser a grande diferença entre um resultado vitorioso e a reprovação.

A fase de *separação* nos rituais religiosos, por exemplo, de Candomblé, implica em muitos dias de reclusão espacial, do filho ou filha de santo, na camarinha, afastado do grupo da família e dos amigos, muita solidão, alimentos específicos e rituais. Também a palavra vestibular implica a idéia de *vestíbulo*, lugar pequeno, estreito, onde se troca de indumentária, com a significação também *lhe* é conexa de *ante-sala*, de lugar de passagem. Os alunos que se submeterão às provas começam a se afastar, e separados dos mais estudantes do ensino médio, dão início a um longo e penoso processo para deixar esta condição. Chamados *vestibulandos*, seus interesses, atitudes, compromissos e comportamentos são contagiados pelas determinações simbólicas que giram em torno do vestibular. Por todos esses aspectos são percebidos, e como tais definidos, como um grupo diferenciado porque assim também são considerados por outros estudantes, professores e familiares. Esta condição e, por

consequência, a *separação* – a sacralidade, portanto – se acentua com a aproximação do evento.

A *inscrição para o vestibular* consagra e confirma, de antemão, o aceite e a subserviência aos rituais como um todo que ora irão se processar. Nesse ano, as inscrições para o vestibular da Universidade Federal de Mato Grosso no pólo de Cuiabá, estiveram abertas do dia 15 a 26 de agosto de 2005, nas agências credenciadas dos correios durante seu horário normal de funcionamento e das 08:00h às 24:00h nas mesmas datas e via *internet* por meio do endereçamento eletrônico. Inscrições realizadas segundo instruções prescritas e contidas no ‘Manual do candidato’, com 45 páginas, contendo informações gerais sobre o ‘Processo Seletivo de 2006’. Nele consta que ‘tudo deverá ser rigorosamente atendido’ (p.2-3).

Todo o processo de inscrição passa por um clima meio de festa meio de preocupação – novamente o *fascinosum et tremendum* –, dada as instruções e exigências, que são muitas, que vai desde o preenchimento do ‘requerimento de inscrição’ que não deve estar preenchido de forma incompleta, incorreta ou ilegível que consta do sub item 3.4.4 (Manual do candidato), como também se não atender todos os demais sub-itens do item 3.4 (Manual do candidato) para inscrições feitas manualmente ou via *Internet* ‘em endereço eletrônico’ será indeferida a inscrição. Sendo exigido o pagamento da ‘taxa de inscrição’ no valor de R\$ 80,00 (oitenta reais), para efetivação da inscrição, sem levar em conta que para inscrição nos correios o manual do candidato ‘custa mais’ R\$ 5,00 (cinco reais). A inexorabilidade detalhista aponta o clima obsessivo compulsivo nos quais se inspira, cujos detalhes mostram um sobre-controle e sobre-exigências acima da funcionalidade e da necessidade prática: esfera da transcendência, da construção da aura sagrada. É que é necessário despir-se, esvaziar-se, tirar as sandálias anunciando: o lugar é santo.

A universidades públicas, em seu primeiro ataque ao formato das provas, tentou controlar o caráter fortemente lotérico que as provas tinham adquirido. A prova foi dividida em duas etapas distintas, nas quais: a fase técnica de múltipla escolha foi tornada mais sofisticada passando a exigindo capacidade de discriminação e raciocínio do candidato. Na segunda fase foram desenvolvidas provas de caráter dissertativo, como a clássica redação em língua portuguesa acrescida de elaboração de questões, nas quais as capacidades de compreensão, formulação e resolução de problemas pudessem ser avaliadas mais apuradamente pelos examinadores desta fase em questão.

A complexidade do processo aponta para um sobre-transcendência dos produtores das provas e dos avaliadores anônimos, presumivelmente inacessíveis porque inerrantes. O

caráter destemporalizado e despersonalizado do avaliador amplia a aura sagrada que protege o caráter dimensões subjetivas e arbitrárias inerentes a qualquer processo avaliativo feito por pessoas humanas. O processo, como todo ritual, fetichizado, se apodera dos indivíduos que fagocitados são assimilados e transmutados em ‘personas’.

O que vem demarcar ainda mais esta fase de ‘separação’ é o processo a ser desenvolvido pelo ‘Concurso Vestibular Unificado 2006 da Universidade Federal de Mato Grosso’ (*Edital do Processo Seletivo 2006*, p.18). O vestibular desse ano, compreenderá ‘duas fases’, ambas de caráter eliminatório e classificatório, segundo o ‘Manual do Candidato’: p. 18, 19 a 20. Com a primeira fase ‘objetiva’ constituída de uma prova com 80 (oitenta) questões objetivas de múltipla escolha, com duração de 4:30h (quatro horas e trinta minutos), eliminatória.

A segunda fase, ‘discursiva’, será composta de duas partes: parte I - constituída de 05 (cinco) *questões discursivas* e a parte II - *redação*. Farão a ‘segunda fase’ todos os candidatos regularmente inscritos, porém será selecionado para correção na ‘segunda fase’, para cada curso, somente os candidatos classificados na ‘primeira fase’. Adianta-se, pois, a eliminação dentro do próprio ‘Concurso Vestibular’ como o próprio nome *concurso* significa para Santo (1988), ou seja, “apenas põe em ordem segundo certos elementos, de um posto mais alto para um posto mais baixo” frisa ainda Santos (1988), que o *concurso* apenas *ordena*, de preferência um indivíduo em cada posto; mas, na impossibilidade, um indivíduo em cada classe que ocupa um posto.

Na *fase de separação*, a preparação também inclui os “Provões” – provas simuladas, isto é, testes feitos nos mesmos moldes das *provas dos vestibulares*, promovidas conjuntamente por ‘cursinhos pré-vestibulares’, emissoras e jornais com patrocinadores qualificados. Parece que os ‘simulados’ tendem à ambigüidade, por um lado familiariza os estudantes com o vestibular, por outro concorre para torná-lo mais ritualizado ainda, Teixeira (1981). Esta preparação de provas simuladas também é intensa no ‘cursinho pré-vestibulares’ ocorrendo mensalmente causando o mesmo efeito já comentado. Distribui-se em doses homeopáticas, aumentando o efeito sinérgico das provas administradas em ‘doses para leões’ e ‘supercérebros’.

Precisamente, na semana que antecede o ‘concurso vestibular’ é muito comum que os meios de comunicação, os professores, os cursinhos pré-vestibulares e outros divulguem ‘dicas de última hora’, as quais acabam por aumentar as expectativas e supra-reforçar a transcendência do acontecimento. Essas *dicas*, na grande maioria estimulam *tabus*, interditos compulsórios e proibições com relação aos hábitos cotidianos, desrespeitando características

individuais. Há, efetivamente, uma perigosa transmutação que se opera na desumanização das pessoas revestindo-as de um *nomos*⁵³ exterior e comportamentalista, sem o assentimento, compreensão ou entendimento do quanto implica de renúncia a valores pessoais, pela necessária adesão exterior a este conjunto de determinações cujas finalidades são ritualisticamente ocultadas.

A fase da margem

O período compreendido entre a conclusão do ensino médio e a divulgação dos resultados das provas do vestibular (final de dezembro, aproximadamente) se constitui na *segunda fase do rito*, ou seja, a da *margem* ou da *liminaridade*, segundo Teixeira (1981). Para Turner (1974) que caracteriza os *liminares*.

[...] os atributos de liminaridade, são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas (liminares) furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam nem aqui nem lá; estão no meio e entre posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial (p.117-118).

As *entidades liminares* podem ser representadas como se nada possuíssem, como *seres liminares* posto que possuem um *status provisório* ou sequer possuem *status*, de forma que nada que os possa distinguir de seus colegas aprendizes ou em processo de iniciação, segundo Teixeira (1981). Seu comportamento é normalmente passivo e humilde, devem, implicitamente, obedecer aos que os ensinam e aceitar punições arbitrárias, sem se queixar, afirma Teixeira (1981). “É como se fossem reduzidos ou modelados de novo e dotados de outros poderes, para se capacitarem a enfrentar sua nova situação de vida” (TEIXEIRA, 1981. p.1575).

Os vestibulares se enquadram nos termos da liminaridade, fase de transitoriedade. Segundo Van Gennep (1978) é possível dizer de maneira precisa que ‘o vestibular’ é uma porta, limite entre o mundo estrangeiro e o mundo doméstico, implica em ‘atravessar a soleira’ para ingressar em um mundo novo. Aqueles que estão aguardando resultados não são

⁵³ *Nomos* segundo Peter Berger é o ordenamento global, exterior ao sujeito, originalmente foi constituído pelos significados humanos expressos publicamente através da externalização, porém uma vez expresso, se fetichiza e adquire uma independência capaz de voltar-se contra o próprio sujeito e oprimi-lo. Pode ser concebido, no próprio Berger, como ORDEM estabelecida e vitoriosa.

mais estudantes do ensino médio, a maioria já o concluiu ou está no último ano do mesmo, contudo não são (ainda) estudantes universitários, pois não adentraram na universidade. São estudantes, porém, fora dos caixilhos de enquadramento dentro do esquema classificatório “normal” e, portanto re-conhecido pela a sociedade contemporânea. São percebidos como indiferentes e tratados como se compusesse um grupo homogêneo, neutro, que contém uma larga margem de desiludidos que renunciaram a submeter-se às provas, ou foram derrotados por elas, mantendo-se na condição de *drop-out*⁵⁴ ou de *underground*⁵⁵ ou *Outsiders* – aqueles ‘do lado de fora’ ou ‘marginais’. Para Turner (1974), a *liminaridade* pode ser comparada ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, etc. O que os torna inomináveis, inclassificáveis, marginais. Trata-se de uma condição de purgação: em termos analógicos: nem gozam no céu, nem padecem no inferno: estão no limbo. Sublinhando ainda com maior contraste são submetidos às mesmas provas e avaliados pelos mesmos critérios, alegadamente em nome de princípios democráticos, mas suas trajetórias e identidades, alijadas, sequer são levadas em conta.

A humildade e passividade se fazem presente, são dóceis, por indução: vestibulando não reclama de quase nada, os processos burocráticos escondem as raízes de sua fabricação. O custo dos cursinhos pré-vestibulares; das condições de suas aulas; das salas de aulas lotadas que variam de duzentos a trezentos componentes conforme o cursinho pré-vestibular; do exigente processo de inscrição, incluindo o valor da taxa que é cobrado e que não é de valor acessível a todos; do tratamento recebido durante a aplicação das provas, o aviso ‘constante’ do horário para o término da prova e não se esquecendo também do horário de chegada aos locais de aplicação das mesmas, em que um atraso de segundos, implicará na perda de um ano ou vários de esforços, desloca para o campo da responsabilidade pessoal toda a falha institucional das empresas de cursinhos e dos estabelecimentos escolares. Este despojamento, esta impotência e esta indiferenciação têm sua contrapartida na santidade e na bondade que envolve os aprendizes. Trata-se da perversa vitimização da vítima.

Turner (1974) enfatiza “o que existe de interessante com relação aos fenômenos liminares, é que eles oferecem uma mistura de submissão e santidade”. De fato, os vestibulandos muitas vezes são exigidos em demasia ‘como, por exemplo, têm que *saber tudo*’, ao passo que são vistos como *coitados, pobrezinhos*, em outras palavras, de certo modo são santificados pelo sofrimento que o *rito* lhes impõe. Turner (1974) propõe que as humilhações e sofrimentos por que passam os *seres liminares* visaria, também, a predispor-los

⁵⁴ *Drop-out*: jogados fora ou os que ‘caem fora’ dos processos institucionais da sociedade.

⁵⁵ *Underground*: desclassificados, degenerados, marginais.

a não abusarem do privilégio e poderes de que serão investidos quando passarem à sua nova condição. Será que numa atmosfera da concorrência, numa sociedade apolínea e narcisista, isto surte algum efeito? O resultado parece ser no sentido inverso. Depois da passagem, quando já estão na condição de alunos da universidade, aqueles aprendizes submissos, em larga medida se tornam reivindicativos e mesmo arrogantes, reclamando muito, particularmente da qualidade do ensino que recebem e das condições que lhe são oferecidas para estudar, não raramente eximindo-se de qualquer esforço a mais do que a mera presença de corpo presente às aulas. À continuidade de sua formação, se for docente no ensino superior utilizará a mesma lógica de opressão, suspeição e controle de que foi vítima.

Nesta *fase da margem ou liminaridade* chega-se ao clímax de todo este ritual: a prova do vestibular propriamente dita, realizadas durante *dois dias e reguladas* em todos os seus detalhes por *normas legais*, conforme Edital nº 001/2005-CEV/UFMT, aprovado pelas Resoluções CONSEPE nº 55, de 30 de maio de 2005 e nº 66, de 6 de junho de 2005 (Edital do Processo Seletivo 2006, p.1). Com a aproximação do primeiro dia das *provas do vestibular* começa uma movimentação em torno dela. Os meios de comunicação de massa apresentam várias reportagens sobre o tema. As provas são transportadas e guardadas sob escolta, para garantir o sigilo das mesmas. Tudo isto concorre para a estratificação do processo e a ritualização da prova. Os cursinhos pré-vestibulares oferecem assistência especial a seus alunos. Nos dias da realização das provas o trânsito, nas áreas em que se situam os prédios nos diversos pontos da cidade onde se realizarão as provas, é alterado. O policiamento é ostensivo. Logo após o final de cada prova os cursinhos pré-vestibulares fazem divulgação das respostas corretas, em uma panfletagem própria deles. Toda a cidade vivencia um ambiente próprio deste momento: trata-se do *Kairós* – etimologicamente: *tempo oportuno* – o lugar da *epifania* isto é da manifestação da ação dos deuses.

A fase da agregação

O período que vai da divulgação dos resultados do ‘concurso vestibular’ ou, para ser mais preciso, da divulgação da listagem ‘sem menção de classificação ou pontuação’, com os nomes dos *candidatos* que obtiveram *aprovação*, até mais ou menos os seus dois primeiros meses de aulas na universidade, se constitui na *terceira e última etapa do rito*, a da *agregação* segundo Teixeira (1981). Se consuma a passagem, o sujeito ritual ‘vestibulando’, seja ele

individual ou coletivo, segundo Turner (1974), permanece em um estado relativamente estável mais uma vez e, em virtude disto, tem direitos e deveres perante os outros de tipo claramente definido e estrutural, esperando que se comporte de acordo com certas normas costumeiras e padrões éticos que vinculam os incumbidos de uma posição social, em um sistema de tais posições. Nesta *fase se processa a agregação* dos aprovados no seu *novo grupo*, o de estudantes universitários. Tão rápido o programa de computador os identifique, a universidade libera seus nomes para os veículos de comunicação social, que juntamente com os cursinhos pré-vestibulares, familiares, amigos, colegas, vizinhos e os próprios aprovados se dedicam à sua exaltação. Esta se consubstancia na divulgação espetaculosa de seus nomes por veículos de comunicação, nas festas e comemorações, no pagamento de promessas religiosas e aos próprios glorificados.

Do *processo de agregação* também faz parte a matrícula na universidade com datas pré-estabelecidas a serem respeitadas rigorosamente, com pena de perder a vaga, a frequência aos primeiros dois meses de aula, em que a mesma possibilita adquirir uma certa intimidade como a nova situação, se adaptando à rotina do ensino universitário, e os trotes aplicados aos calouros, como são inicialmente designados.

O trote como *ritual de agregação* merece uma referência maior no caso do campus da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, se estendem praticamente por todo o *período de agregação*. Além das gozações de modo mais ou menos individual a que todos os calouros estão sujeitos. Todos os movimentos em torno dos calouros são percebidos por eles e pelos veteranos, que orientam tudo, como destinados a integrar os calouros à universidade. Agora na Universidade, diversas atividades marcam o ingresso dos calouros, manifestações que se parece bastante característico de rituais primitivos, que consiste em comportamento peculiares a cada curso em específico, tais como: raspar todo o cabelo no caso dos rapazes; fazer uma espécie de ‘jogo de futebol com cabelos’ em que os calouros assopram uma bolinha feita de papel em meio aos cabelos que estão esparramados pelo chão; pintar-se e serem pintados com tintas das mais diversas cores e tipos; serem sujados com farinha de trigo, banha de porco, óleos, ovos e demais produtos que deixem um odor forte; dançar, tipos característicos de danças jocosas conforme o estipulado para aquele curso; embebedar-se ou ser embebedo; ser Batizado com um nome característico elegido pelo seu padrinho veterano; participarem de brincadeiras das mais diversas possíveis; cantar o hino elegido pelos veteranos conforme o curso; serem amarrados um a um enfileirados por uma corda; e, por fim uma passeata de reconhecimento pelo campus da Universidade e se dirigem a um sinaleiro, onde terão uma cota de arrecadação de dinheiro para cumprir, pedindo no momento que os

carros param com o sinal vermelho. O dinheiro arrecadado pelos calouros geralmente é revertido para a festa do calouro tradicional e festividades restritas a cada curso. Todo o trote se passa como se ocorresse um estreitamento da amizade que hora se inicia. Existem também trotes solidários conforme o curso, com doação de sangue; arrecadação de alimentos não perecíveis, coletas de emergência para campanhas ou doação para instituições beneficentes ou famílias empobrecidas.

Os trotes são aplicados aos calouros pelos veteranos, uma vez tendo ingressado na Universidade, conforme Levisky (1995) nos explica, o jovem ritualizado passa a ser o ritualizador. Sem maiores questionamentos acerca de sua significação, os veteranos tendem a repetir com os calouros os mesmos rituais a que foram submetidos. É importante salientar a referência de Levisky (1995) com relação à submissão dos jovens ao rito, quando marcados por intenso sofrimento físico ou psíquico, resultam em alguns casos no Brasil, inclusive, com mortes. Segundo este autor, os jovens demonstram *desejos ardorosos* de se submeterem aos ritos pelo significado que tomam em termos de aptidão, dignidade, consideração e aceitação pela sociedade adulta, ou seja, ao novo grupo. É ainda o momento derradeiro de acesso ao novo papel social que definirá e esculpirá, na singularidade de cada um, um sotaque, uma semântica própria, um rosto próprio para a nova identidade adquirida.

3.3 O vestibular como uma barreira

Se a avaliação do vestibular como rito de passagem findasse aí, se teria dele uma avaliação muito restrita. Ele é muito mais. É necessário compreender como funciona, dentro de uma sociedade capitalista e concorrente, a distribuição de direitos e privilégios. Na verdade, a face iluminada do ingresso e acesso à academia, contrasta com a exclusão de massa sofrida por grande maioria dos jovens da sociedade brasileira. A tese que aqui se defende é que a inclusão de poucos é realizada pelo vestibular pela exclusão da grande maioria. O vestibular, antes de ser um rito de passagem, é, sobretudo, uma fantástica *barreira social* – de acordo com Teixeira (1981).

O dicionário Aurélio registra barreira social como “qualquer forma de obstáculo como que a sociedade dificulta o acesso a grupos ou a instituições e impede a mobilidade social”. Vera-se que o vestibular, assinaladamente, apresenta esta dimensão.

É da essência do *rito de passagem* consagrar, proclamar a condição de passagem que, antecipadamente, todos sabem, possuem os que a ele se submetem. Em síntese, o *rito é o momento especial e solenizado*, em que a passagem é autorizada; isto é, o esperado se confirma (TEIXEIRA, 1981).

Para tanto são tomadas certas medidas de precaução, que assegurem que os aprendizes possuam as condições de passagem para enfrentarem o rito. Daí então vem o mal-estar causado, em circunstâncias, de uma reprovação, ou uma não passagem, para Teixeira (1981).

Por tudo o que já foi descrito até agora, sabe-se que o vestibular não autoriza a passagem da esmagadora maioria dos que a ele se submetem. Este se constitui, de fato, maior performance de exclusão do que de inclusão, tornando-se a *barreira social ritualizada*, confirmando as afirmações de Teixeira (1981). É neste ocultado que o nexo das duas funções, interconectadas, demonstram a que vem.

O vestibular foi manipulado de modo a mascarar uma realidade que entristece, preocupa e é de difícil equacionamento, dizia Teixeira (1981). O vestibular passou do critério seletivo para o classificatório, até o limite das vagas existentes; a partir daí só são divulgados os nomes dos classificados, e com esse aparato, se eliminou um problema dos excedentes, daqueles que por critérios muito precisos possuíam uma destinação *a priori* para serem detidos na realização dos direitos universais de acesso aos bens culturais sistematizados e, por eles, a criação das condições de reprodução da própria vida, com dignidade. O anúncio positivo dos seus milagres como rito de passagem e inclusão, mascara a realidade da insuficiência de vagas no sistema de ensino superior público, para absorver os que o procuram nele ingressar.

Não é à toa que Berger vincula duas dimensões inter-relacionadas, a dimensão transcendente e de sobre-natureza que é invocada para cobrir e tornar inquebrantável dimensões da inconsistência e da arbitrariedade das tênues realidade construídas socialmente; e a outra dimensão, o fato da religião frequentemente funcionar como uma legitimação da esfera anônima, isto é o que está desordenado: funcionando como uma explicação racional, legitimadora, de todas as realidades caóticas, como o sofrimento, o pecado, a morte e o caos. Disso segue, em Berger, a denúncia de que há na teodicéia, isto é uma teologia do enaltecimento da desumanização (BERGER, 1995). De sorte que a necessidade de por para o Mito do vestibular uma instância para-religiosa de legitimação, denuncia o perigoso caráter de nominar, explicar e harmonizar a catástrofe e a violência por seu endeusamento. Por isso, as mudanças sofridas pelo vestibular adquiram hoje uma sofisticação ritual.

A exaltação dos habilitados, a crítica aos que não passaram e o conformismo destes, todos estes comportamentos induzidos pelo rito consagram e realimentam tal crença, produzindo um efeito imobilizador, em que os barrados pela prova do vestibular:

[...] ou dito de outro modo, os que ficaram à margem do ensino superior, têm seu potencial transformador esvaziado, se não neutralizado. De tal modo introjetaram a idéia de que o êxito ou fracasso na passagem é de sua exclusiva responsabilidade individual que, não percebendo o contexto em que estas coisas se dão, não contestam a situação, nem reivindicam mudanças (TEIXEIRA, 1981, p.1579).

É impossível ignorar que o rito faz o que significa. Põe em marcha aquilo que aponta pelos signos. Ele não é uma exterioridade asséptica. Contamina na direção de um fim, que na religião, nunca está completamente presente aí, mas se processa num *devir*: isto é conjuga uma realidade que *já está aí*, de certa forma, ainda que incompleta, e que caminha na direção de uma realidade *por vir*: um *ainda não*. Esse *fim* para o qual tende é pré-anunciado e permeia, confere sentido a todo o ritual, a todas as passagens e a todas as retenções.

E então para encerrar: as cerimônias de confirmação versadas no vestibular

Agora chegou a vez de considerar o papel dos cursinhos pré-vestibulares, em que os mesmos fazem o que o ensino médio não faz. Isto explicaria o seu crescimento e sucesso que é medido muito objetivamente e seus impactos. Quantos alunos ele consegue colocar nos cursos mais concorridos das melhores instituições de ensino superior? Tudo passa a girar em torno dessa meta. A partir daí se desenvolveu uma tecnologia adequada a essa indústria. Salas transformadas em anfiteatros refrigerados com bom tratamento acústico, material áudio-visual. E, sobretudo tendo em vista o volume descomunal de informações, se tem os professores animadores de auditórios, que devem aliar ensino, memorização, relaxamento e dicas, muitas dicas sobre o que é importante ou não para o êxito no vestibular. Na realidade os ‘cursinhos pré-vestibulares’ tentavam criar as condições mais favoráveis para o estudante que tem que se submeter às provas do vestibular, examinando todo o conteúdo do ensino médio, em poucos dias. Em que as universidades apertadas pelo volume de inscritos, transformaram em provas de múltipla escolha.

Assim os alunos que querem passar no vestibular devem cursar alguns desses cursinhos pré-vestibulares⁵⁶. Daí sua quase divisa, a maioria dos que passam no vestibular fizeram cursinho. Assim, raciocinando só um pouco, para passar é conveniente fazer um cursinho pré-vestibular.

É necessário dizer que as pesquisas têm demonstrado, à exaustão, que o sucesso dos cursinhos extremamente caros não se deve necessariamente à sua eficiência no ensino, mas ao fato de que recebem, por seleção econômico-financeira, alunos da classe média e classe média alta. Estes possuem um meio privilegiado de informações, de Internet, de programas culturais e uma rica convivência de informações que lhes conferem um cabedal sofisticado que lhes distancia da maioria dos alunos de estratos mais baixos. De forma que os resultados extraordinários dos cursinhos são colhidos numa pré-seleção muito anterior às aulas ministradas.

Não dizem, por outro lado, que a maioria dos ‘reprovados’ também fizeram o mesmo cursinho. Dessa forma a situação fica mascarada. O que efetivamente levou ao seu desenvolvimento ‘aumento’, já tantas vezes referida, foi à relação demanda/oferta de vagas no ensino superior público. Persistindo a defasagem na demanda/oferta de vagas, sempre haverá espaço para eles, pois a competição é aguçada por ela e aproveitada por eles frisa Teixeira (1981), em que pelo seu caráter ‘mágico’ também contribuem para a ritualização do vestibular.

“A esta altura já é possível concluir que o sucesso ou insucesso na passagem do vestibular não depende, como muitos fazem por acreditar, da comprovação ou não de capacidades efetivamente exigidas pelo ensino superior” (TEIXEIRA, 1981, p.1580). Mas também aqui existe uma cortina de fumaça, encobrendo perversamente a realidade, “Candidatos com capacidade efetiva para tal não são aproveitados e vice-versa. Tudo depende da relação demanda/oferta de vagas nos cursos escolhidos e, em certa medida, também, da habilidade em responder testes de múltipla escolha [...]” (TEIXEIRA, 1981, p.1580), que a prova do vestibular propõe e que os cursinhos pré-vestibulares desenvolvem muito bem esta aptidão.

“Do modo como está armado, o ritual do vestibular não deixa vagas em aberto nem classificados a descoberto. O jogo contábil se encarrega de fazer empatar as colunas” (TEIXEIRA, 1981, p.1580).

⁵⁶ Acerca dos cursinhos consulte PASSOS, L. A. “Que ‘pitos’ tocam as grandes redes de Educação no Brasil?” Revista da Educação – AEC, Brasília/DF, v. 121, n. out./dez., p. 73-93, 2001.

Torna-se claro que o vestibular é/funçiona mais como *uma barreira ritualizada* e não *um ritual de passagem*, visto que a maioria dos que prestam as provas do vestibular é barrado no acesso ao ensino superior, devido ao número insuficiente de vagas, mesmo tendo obtido um bom índice de aproveitamento na sua graduação. Este fato jamais ocorreria em um verdadeiro ritual de passagem. “É exatamente na não classificação, ou na não autorização de passagem para quantos apresentem as condições que o ensino em nível superior pressupõe, que se configura a dimensão de barreira social ritualizada do vestibular. Assim ele impede acesso a um recurso estratégico para a ascensão social” (TEIXEIRA, 1981, p.1580). Sendo que “[...] a posse de uma formação universitária se constitui estratégia válida, tanto para a ascensão social quanto para se precaver dos riscos de uma mobilidade descendente. Não descer e, se possível, subir na hierarquia social é preocupação geral na sociedade de classe” (TEIXEIRA, 1981, p.1580).

Porque a defasagem na relação demanda/oferta de vagas no ensino superior intensifica a competição? Os efeitos da *barreira do vestibular* se fazem sentir de modo ‘desigual’ e ‘sistemático’, penalizando com maior rigor aqueles que com a passagem que lhes fora negada têm reduzidas e, mesmo anuladas, suas chances de batalharem por uma melhor condição de vivência, pensava Teixeira (1981). Avaliando os barrados pelo vestibular, também, são eles os que apresentam as maiores dificuldades de preparação para o mesmo. Entretanto, os dois fatos estão intimamente associados. Mas toda esta paisagem se dá em um quadro emoldurado pelo Mito, “com um certo toque de mistério, dignidade e elegância”, como diz Da Matta (1978, p.11), de forma a tornar o perverso mais aceitável.

De posse das estatísticas é possível estabelecer, matematicamente, quanto o vestibular possui de *ritual de passagem* e quanto ele possui de *barreira social ritualizada*. Para alcançar tal intuito trabalhar-se com dados recentes, relativos ao vestibular de 2005 da Universidade Federal de Mato Grosso no pólo de Cuiabá.

Para este vestibular, a UFMT ofereceu 1.837 vagas, distribuída por seus 43 cursos e recebeu para os mesmos, 23.290 inscrições.

Admitindo que todos os inscritos realizaram as provas, o vestibular apresentou uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 7,9% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 92,1%. Isto se seu conjunto completo.

Considerando a situação agora por cursos, em seus pontos extremos para cada dois cursos que oferecem 40 vagas, não considerando os cursos que tem ‘teste de habilitação específica’, o vestibular vem mostrar que pelos dados de 2005:

O vestibular para o ‘curso de Medicina’ apresenta uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 1,45% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 98,55%, houve 2.764 inscrições para as 40 vagas. No vestibular para o ‘curso de Direito noturno’ se teve uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 3,05% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 96,95%, 1.313 inscrições para as 40 vagas. O ‘curso de Ciências Econômicas – período matutino’ apresentou uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 25,3% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 74,7%, em que neste curso houve 158 inscrições para as 40 vagas. No vestibular para o ‘curso de Química Licenciatura Plena’ se teve apresentada uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 25,16% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 74,84%, para este curso houve 159 inscrições para as 40 vagas.

Aponta-se que o vestibular não é exatamente um *ritual de passagem*, mas sim, uma *barreira social que foi ritualizada*, e afirma que a universidade pública não é uma realidade para todos – **Então atravessar a soleira de uma porta é ingressar num novo mundo:**

Desse modo, temos então uma área central bem delimitada, onde vivia uma determinada comunidade, e outra área limiar ou marginal que, embora não tão bem delimitada, pertencia ao domínio desse povo. Para mais além, havia ainda uma ‘zona neutra’, onde existia o desconhecido, que poucos se aventuravam a desvendar. Todo estrangeiro vindo dessa ‘zona morta’ era algo estranho, logo um perigo em potencial; por esta razão, para que esse estrangeiro pudesse passar pela área-limite da comunidade, ele deveria se submeter aos ritos específicos daquela, purificando-se de todo o ‘mal’ que ‘trazia de fora’. Para Gennep, tais ritos não ocorrem somente do ponto de vista macro (fora da sociedade), mas também do ponto de vista micro (dentro da sociedade), como por exemplo, os pequenos rituais de entrada ou travessia da porta de uma casa, que ocorrem em várias culturas. Segundo Gennep, atravessar a soleira de uma casa é ingressar num novo mundo, por isso, muitas sociedades desenvolveram pequenos rituais (que praticamente passam despercebidos no cotidiano), não só a fim de preparar o indivíduo para o ingresso nesse novo mundo, mas, sobretudo para ‘desligá-lo’ do anterior:

O pórtico-tabu-de-passageira torna-se neste caso a porteira das muralhas, a porta de muros de bairro, a porta da casa. Vê-se assim o caráter sagrado localizar-se não somente no limiar, sendo igualmente sagrados os lintéis e a arquitrave. A moldura inteira da porta forma um conjunto, e se os ritos especiais são diferentes, isso acontece por motivos técnicos imediatos [...] os ritos da soleira não são, por conseguinte ritos de aliança propriamente ditos, mas ritos de preparação para a aliança, os quais são procedidos por ritos de preparação para a margem. Proponho, por conseguinte, denominar *ritos preliminares* os ritos de separação do mundo

anterior, *ritos limiaries* os ritos executados durante o estágio de margem e ritos *pós-liminares* os ritos de agregação ao novo mundo (VAN GENNEP, 1978, p.36-37).

O presente texto, tramado até aqui, introduziu *elementos*, que permitiram compreender melhor as estratégias políticas de disfarce da sociedade civil e os seqüestros de direitos subjetivos inalienáveis – legitimados e amparados em estratégias de invisibilização e manutenção dos processos de alienação e ainda invisibilização da violência – vêm demonstrar ainda mais o perigoso recurso simbólico que seria o de emprestar transcendência, naturalidade e ostensividade religiosa ritual para pacificar e anestesiar conflitos, apontando como ‘ordem estabelecida’ aquilo que seria efetivamente caos, desordem e aniquilamento civil.

Equivaleria a possibilidade de dizer então que o *processo do vestibular* que vai desde o seu início até o seu final, implicaria em uma completa dissimulação, um contexto totalmente sedutor, no qual imperaria a aparência de flexibilidade, liberdade de escolha juvenil e, até mesmo, permissividade, onde tudo se passaria como se não houvesse nenhum tipo de coerção ou imposição da parte daqueles que representariam o sistema educacional – como bem observa Lasch (1983): “A aparência de permissividade esconde um sistema de controle rigoroso, tão mais efetivo porque evita confrontações diretas entre autoridades e as pessoas sobre as quais procuram impor sua vontade” (p.223).

Seria preciso então sugerir que os rituais tão bem descritos por Teixeira podem, sob outra perspectiva etnográfica, apontar algumas dimensões importantes. Uma delas seria o caráter religioso sacrificial dos perdedores e danados, reprovados nos vestibulares: eles seriam partes da lógica dos vitoriosos – eles seriam partes integrantes do Mito – aqui também existiria um ritual religioso sacrificial, de vítimas expiatórias que carregariam a culpa do pecado coletivo, das ausências de política públicas, da insensibilidade humana dos gestores da educação.

Os altares estarão procedendo a um ritual suntuoso para-religioso – os prenúncios deixam vestígios de que o papel preponderante dos rituais serve para promover de forma pacífica a exclusão do acesso ao *ensino superior*, induzir os vencidos a que os rituais fizeram justiça pelas regras de purificação ostensivas dentro de relações sociais de produção no capitalismo. Todo o processo religioso se qualifica por sua teleologia: o fim último que pretende alcançar. A festa de democratização do acesso expressa em *mito* e *rito* de passagem talvez ficasse mais acessível e transparente se as cerimônias das vitórias e louros deixassem, pelo menos em silêncio, desfilar os escalpos arrancados aos corpos caídos nos campos de batalha.

CAPÍTULO 4

AS BAGAGENS SOCIAIS

Olha pra mim foi muito importante! Eu acho que todas as vezes quando eu não passava! Que eu via o resultado do vestibular! Que não passava! A gente se sente decepcionada! Uns dos maiores medos que eu tinha era o tempo! Ia passando, e eu não conseguia ingressar na universidade! E quando consegui! Passei no curso técnico em Química! Eu fiquei feliz, por mais que ainda tinha aquela idéia da farmácia! Que eu fiquei triste também de não ter passado pro curso superior de farmácia! Mas passei no curso técnico em Química! E que fui tendo a visão! Fui gostando do curso técnico e vendo: o quanto ele me auxiliou, para estar esclarecendo as dúvidas que eu tinha em relação a minha profissão, que eu tanto buscava! Pensava que era uma coisa e no final vi que a Química podia me auxiliar nisso, dar o que eu queria! Então o curso técnico em Química! Me auxiliou nisso: nessa descoberta! E na maturidade! Eu particularmente acho que todo estudante de ensino médio deveria! Passar por um curso técnico antes de ingressar em uma universidade! Porque eu acho que agora vendo aqui na universidade os meus colegas de classe, eu acho que chegam muito imaturos! Com uma idéia até meio diferente de universidade, sabe, sei lá, diferente! Ainda não tem aquela certa maturidade! Aquela certa responsabilidade! E o curso técnico em Química me ajudou nisso! Na responsabilidade! Na organização! Na disciplina! Amadurecer⁵⁷

Neste capítulo, se discutirá a *Realidade Social* segundo a percepção de Pierre Bourdieu, trazendo sua definição do *Espaço Social* para então se chegar aos *quatro estados do Capital*: Cultural, Social, Simbólico e Econômico, ou seja, nas *Bagagens Sociais*. Que para alcançar tal propósito será sustentado por *Maria Alice Nogueira*⁵⁸ e ¹ e *Cláudio Marques Martins Nogueira*⁵⁹ e ¹ que em seu livro *Bourdieu & a Educação (2004)* possibilitou compreender um pouco da tão vasta obra trabalhada por este autor francês – então pelo caminho construído pelos autores supracitados será percorrido incessantemente na ânsia de trazer a essência do pensamento de Pierre Bourdieu. E ainda para dar um suporte

⁵⁷ *Pâmela* jovem entrevistada pela pesquisa dialogando com o pesquisador a respeito de sua escolha de curso superior – observe como claramente está refletido nesse diálogo o aprimoramento da bagagem social, no estado dos quatro capitais: o capital cultural; o capital social; o capital econômico e o capital simbólico, em que Pierre Bourdieu faz refletir.

⁵⁸ Professora titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) – Doutora em *Ciências da Educação* pela *Universidade de Paris V* e Pós-Doutora pelo Laboratório “Sociologie de l’Éducation” do CNRS (URA 887) na França.

⁵⁹ Professor adjunto de Sociologia da Educação do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) – Doutor em *Educação* pela *Faculdade de Educação da UFMG*.

¹ Os autores supracitados no livro *Bourdieu & a Educação (2004)* abordam o *pensamento bourdieusiano* de modo a ampliar as dimensões analisadas e a detalhar melhor certos aspectos – o que os guia é o desafio de nos oferecer uma apresentação ao mesmo tempo *sintética* e *rigorosa* das contribuições que consideram as mais importantes dentre as legadas pelo sociólogo francês ao *campo da Educação* – assim atingem seu *objetivo maior* – organizando um *conjunto* de *idéias* e de *teses* de forma a nos torná-las *acessíveis* e *úteis*.

complementador à discussão se embasará nos livros: *Escritos de Educação* (2004) por Pierre Bourdieu com a organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani; *O Poder Simbólico* (2004b) por Pierre Bourdieu com tradução de Fernando Tomaz e *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação* (2005) por Pierre Bourdieu com tradução de Mariza Corrêa.

A “Realidade Social” segundo Pierre Bourdieu: o “Espaço Social”.

A *questão fundamental* para Pierre Bourdieu consistiria em como entender o *caráter estruturado ou ordenado* das *práticas sociais* sem cair, por um lado, na *concepção subjetivista* segundo a qual as *práticas sociais* seriam organizadas “autônoma, consciente e deliberadamente pelos sujeitos sociais” (p.27), e, pelo outro, na *concepção objetivista* que reduziria as *práticas sociais* à “execução mecânica de estruturas externas e reificadas” (p.27) (NOGUEIRA, 2004). Para resolver essa questão, Pierre Bourdieu (1983b) profere enfático que seria “necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada” (p.60) – em que a esse *princípio de produção*, incorporado nos próprios sujeitos – Pierre Bourdieu (1983b) designou de *habitus*, entendido como *sistema de disposições duráveis estruturadas* de acordo como o *meio social dos sujeitos* e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (p.61).

Então Pierre Bourdieu teria como mira se distanciar do *subjetivismo* e do *objetivismo* por meio de uma *teoria da prática* centrada no *conceito de habitus*, em que os “indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas” (p.33) – eles agiriam *orientados* por uma *estrutura incorporada*, um *habitus*, que “refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados” (p.33) (NOGUEIRA, 2004).

“O conceito de *habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática” (NOGUEIRA, 2004, p.27) – configurando-se deste modo o *argumento* em Pierre Bourdieu de que a *estruturação das práticas sociais* (NOGUEIRA, 2004): “não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social” (p.27) e também “não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais” (p.27), mas, que as *práticas sociais* seriam *estruturadas*, ou seja, apresentariam *propriedades típicas* da *posição social* de quem as produz, porque a própria “subjetividade dos indivíduos,

sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação” (p.27).

Logo o *argumento* de Pierre Bourdieu seria o de que *cada sujeito*, em função de sua *posição* nas *estruturas sociais* (NOGUEIRA, 2004): “vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade” (p.28), constituindo uma “espécie de ‘matriz de percepções e apreciações’ que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subseqüentes” (p.28) – essa *matriz*, ou seja, o *habitus*, não corresponderia, entretanto, sublinha Pierre Bourdieu, a um *conjunto inflexível de regras de comportamento* a ser, indefinidamente, seguidas pelo sujeito, mas, diferentemente disso, constituiria um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (1983b, p.65) – assim, o *habitus* seria formado por um *sistema de disposições gerais* que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada *conjuntura específica de ação* – melhor dizendo “o *habitus* seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito” (NOGUEIRA, 2004, p.28) – em que:

O conceito de *habitus* desempenha, na obra de Bourdieu, o papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. É por meio dele que Bourdieu acredita superar os inconvenientes do subjetivismo e do objetivismo. A posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeitos agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado (NOGUEIRA, 2004, p.29).

A ação de cada sujeito tenderia, assim, a *refletir* e a *atualizar* as *marcas de sua posição social* e as *distinções estruturais* que a definem, não, em primeiro lugar, por uma estratégia deliberada de distinção e ou de dominação, Nogueira (2004), mas, principalmente, porque “essas marcas tornaram-se parte constitutiva de sua subjetividade” (p.30) – em que:

O conceito de *habitus* permite, assim, a Bourdieu sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais – das quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram através de suas ações cotidianas, sem que tenham plena consciência disso – sem necessitar sustentar a existência de qualquer teleologismo ou finalismo consciente de natureza individual ou coletiva. [...] é a de que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, freqüentemente, de modo não intencional. As marcas de sua posição social, os símbolos que a distinguem e que a situam na hierarquia das posições sociais, as estratégias de ação e de reprodução que lhe são típicas, as crenças, os gostos, as preferências que a caracterizam, em resumo, as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas

pelos sujeitos tornando-se parte de sua própria natureza (NOGUEIRA, 2004, p.29-30).

Os sujeitos não precisariam, deste modo, ter uma *visão de conjunto* da *estrutura social* e um *conhecimento pleno* das *conseqüências objetivas* de *suas ações*, particularmente, no sentido da perpetuação das relações de dominação, para deliberadamente *decidirem ou não a agir de acordo com sua posição social* (NOGUEIRA, 2004): “Eles simplesmente agiriam de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização no interior de uma posição social específica” (p.30) e, dessa forma, nos termos de Pierre Bourdieu “confeririam às suas ações um sentido objetivo que ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionado” (p.30) – Nogueira, (2004), em que:

O conceito de habitus seria, assim, o elemento central da proposta, desenvolvida por Bourdieu, de superação do subjetivismo e do objetivismo. O subjetivismo seria superado na medida em que as práticas dos sujeitos, suas atitudes e comportamentos deixam de ser compreendidos como algo definido autônoma, consciente e arbitrariamente pelos próprios sujeitos, e passam a ser interpretados como algo produzido segundo um conjunto mais ou menos estável – e diferenciado conforme a posição social de origem do indivíduo – de disposições incorporadas (p. 30-31).

Defender esse argumento significa afirmar que a *subjetividade dos sujeitos* é algo *socialmente estruturado* – no sentido de estar configurado de acordo com a *posição social* específica *ocupada originalmente pelo sujeito na estrutura social* – e que suas *percepções, apreciações e ações* refletem essa estruturação interna, ou seja, apresentam características que indicam a vinculação com determinada *posição social*: “Essa afirmação contraria frontalmente qualquer perspectiva subjetivista na medida em que nega, simultaneamente, o caráter consciente e autônomo da orientação dos indivíduos na ação” Nogueira (2004, p.31):

Por outro lado, o objetivismo seria superado porque as estruturas sociais deixariam de ser vistas como produzindo comportamento de uma forma mecânica. A posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduziria, diretamente, a agir em determinada direção, mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que o orientariam, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais (p.31).

O “Espaço das Posições Sociais” e o “Espaço dos Estilos de Vida”:

O capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais (BOURDIEU, 2005, p.19).

Segundo Pierre Bourdieu (2005) se torna possível representar a *estrutura social* em termos do modo como os *agentes sociais* se *distribuem* em relação a *dois eixos transversais* dispostos na forma de uma *cruz* conformando *duas dimensões*: a *primeira dimensão*

desenhando um eixo vertical que faz referência ao volume global de capitais (econômico e cultural) possuído pelo agente social e a *segunda dimensão* desenhando um eixo horizontal que faz referência à estrutura desse capital, ou seja, ao peso relativo que cada tipo de capital (econômico e cultural) tem no volume global de capital possuído pelo agente social.

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os *dois princípios de diferenciação* que, em sociedades [...] são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural (BOURDIEU, 2005, p.19).

Nas *modernas sociedades capitalistas*, os *dois tipos mais importantes* de capital seriam o *cultural* e o *econômico*. Desse modo, no *eixo vertical* (*dimensões*) seria possível distribuir os agentes sociais ou grupos de agentes sociais em *função* do *volume global* que eles possuem desses capitais (conforme diagrama⁶⁰ abaixo desenhado).



⁶⁰ “Espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida – (Diagrama das páginas 140 e 141 da *La distinction*, simplificado e reduzido a alguns indicadores significativos em termos de bebidas, esportes, instrumentos musicais ou jogos sociais). A linha pontilhada indica o limite entre a orientação provável para a direita ou para a esquerda” (BOURDIEU, 2005, p.20).

Conforme Pierre Bourdieu (2005, p.19-20) na parte superior do diagrama, seguindo a *primeira dimensão*, estariam os *detentores* de um *grande volume* de *capital global* como: os empresários, os profissionais liberais, os professores universitários, os artistas, entre outros – que “opõem-se globalmente àqueles menos providos de capital econômico e de capital cultural” (p.19) –, assim, na parte inferior do diagrama, conforme ainda a *primeira dimensão* estariam os *detentores* de um *menor volume* de *capital global* como: os técnicos, os operários, os professores primários, os artesãos, os trabalhadores rurais, entre outros.

A *primeira divisão* efetuada na *primeira dimensão* correspondeu à *contraposição*, entre *classes dominantes* e *dominadas*, e em Pierre Bourdieu (2005, p.19-20) de uma: “outra perspectiva, isto é, da perspectiva do peso relativo do capital econômico e do capital cultural no seu patrimônio” (p.19), então de acordo com essa perspectiva supra citada, cada uma das partes da *primeira dimensão* seria, subdividida (cortando-se ao meio), só que agora, tomando como referência um eixo horizontal em relação ao eixo vertical (já existente) conformando desse modo a *segunda dimensão*. Assim, nesta conformação, teríamos na parte superior do diagrama⁶¹ a diferença entre *elites culturais* e *empresariais*, que da mesma forma, na parte inferior do diagrama⁶², entre *os dominados*, poderia contrastar, a situação dos *professores primários*, cujo patrimônio está baseado na posse de *algum capital cultural*, com a dos *pequenos comerciantes*, cujo principal recurso é o *econômico*. Sendo que essas diferenças no peso de cada um dos capitais no *patrimônio total* dos agentes sociais corresponderiam às diferenças entre *frações de classe*, nos traz Nogueira, que:

A idéia de Bourdieu é, portanto, a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural, alguns teriam pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois (2004, p.51).

E finalmente chega-se nas Bagagens Sociais Bourdieusiana:

Para que os destinos sejam metamorfoseados em escolhas livres, é suficiente que a escola, hierofante da Necessidade, consiga convencer os indivíduos a se submeterem ao seu veredicto e persuadi-los de que eles mesmos escolheram os destinos que lhes haviam sido *a priori* atribuídos. A partir desse momento, a divindade social está fora de questão (BOURDIEU, 2004, p.63).

Pierre Bourdieu (2004) lendo *Platão* nos relata, que no fim do livro *A República*⁶³, as almas deveriam empreender uma outra vida, mas deveriam elas mesmas escolherem seu destino – entre modelos de vida de todo tipo, dentre todas as vidas animais e humanas

⁶¹ *Primeira dimensão cotada ao meio formando a segunda dimensão.*

⁶² *Também a primeira dimensão cotada ao meio formando a segunda dimensão.*

⁶³ “PLATÃO, A República, livro X, 619 e., s. d.” (BOURDIEU, 2004, p.63).

possíveis – e que, feita a escolha, elas deveriam beber a água do rio Amélès, água do esquecimento, antes de retornarem à Terra. Para Pierre Bourdieu (2004) “a função de teodicéia que Platão confere ao mito compete, em nossas sociedades, aos tribunais universitários” – conforme *citação de Platão* feita por Pierre Bourdieu (2004), recita claramente essa mitologia:

“Quando eles chegaram, tiveram que se apresentar imediatamente a Lachésis. E primeiro um hierofante os alinhou em ordem, depois, apanhando sobre os joelhos de Lachésis destinos e modelos de vida, galgou um estrado elevado e gritou: ‘Proclamação da virgem Lachésis, filha da Necessidade. Almas efêmeras, ides começar uma nova carreira e renascer na condição mortal. Não será um gênio que há de vos sortear, sois vós mesmas que escolhereis vosso gênio. O primeiro designado pela sorte escolherá, em primeiro lugar, a vida à qual ficará ligado pela necessidade [...]. Cada qual é responsável pela sua escolha, a divindade não é responsável’”⁶⁴.

“Ao mito platônico da escolha inicial dos destinos se poderia opor aquele que propõe Campanella na *Cidade do Sol*” anuncia Pierre Bourdieu (2004), para então se: “instaurar imediatamente uma situação de mobilidade social perfeita” (p.64) e assim “assegurar a independência absoluta entre a posição do pai e a posição do filho” (p.64), que para tal, vir a interditar a transmissão do capital cultural, “é necessário e suficiente – como se sabe – afastar, desde o nascimento, as crianças de seus pais” (p.64). Esse é o mito da mobilidade perfeita que os estatísticos invocam implicitamente na percepção de Pierre Bourdieu (2004), quando constroem *índices de mobilidade social* referindo a *situação empiricamente observada* a uma *situação de independência completa* entre a “posição social dos herdeiros e dos genitores” (p.64). “Sem dúvida, é preciso atribuir a esse mito, e aos índices que ele permite construir, uma função de crítica” (p.64) segundo Pierre Boudieu, pois eles concorrem para “desvendar a falta de correspondência entre os ideais democráticos e a realidade social” (p.64), que para Pierre Bourdieu “mesmo o exame mais superficial mostraria que a consideração dessas abstrações supõe o desconhecimento dos custos sociais e das condições sociais da possibilidade de um alto grau de mobilidade” (2004, p.64).

Em cada *campo*, o *capital cultural* (diplomas, conhecimentos, códigos culturais, características lingüísticas, bons modos), o *capital social* (relacionamento e redes sociais) e o *capital simbólico* (reconhecimento) são recursos tão úteis quanto o *capital econômico* (bens financeiros, patrimônio) na *determinação* e na *reprodução* das posições sociais. A distribuição desigual do *capital* justifica as diferenças de *estratégia* conduzidas por cada *ator social* – “como ele apreende as situações e se acomoda a elas, ou como ele se exclui”:

⁶⁴ “PLATÃO, A República, livro X, 619 e., s. d. – citação de Platão feita por Pierre Bourdieu” (BOURDIEU, 2004, p.63).

Assim, a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais?⁶⁵ Somos levados, então, a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural (BOURDIEU, 2004, p.64).

O cunhar singular da *Obra Sociológica da Educação* de Pierre Bourdieu vêm evidenciar a particularidade de sua *discussão* sobre a questão da herança cultural familiar, sendo ressaltada de uma maneira especial no seu esforço para evitar tanto o *objetivismo* quanto o *subjetivismo* (conforme já discutido anteriormente nesse capítulo) (NOGUEIRA, 2004, p.59). E que então o *ator* da *Sociologia da Educação* de Pierre Bourdieu não seria nem o *agente social* isolado, consciente, reflexivo, nem tampouco o *agente social* determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que age. Antes de tudo, se contrapondo ao *subjetivismo*, Pierre Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o *caráter autônomo* do sujeito individual, para de tal modo firmar: *que cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada* (NOGUEIRA, 2004, p.59).

Essa *bagagem socialmente herdada* incluiria, por um lado, certos *componentes objetivos*, externos ao agente social, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar, que vêm fazer parte dessa *primeira categoria*: o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a quem ele dá acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; e o capital cultural institucionalizado, formado basicamente pelos títulos escolares (NOGUEIRA, 2004, p.59-60). O patrimônio transmitido pela família, nessa *bagagem socialmente herdada* incluiria também, por outro lado, certos *componentes* que passam a fazer parte da própria *subjetividade* do agente social, que vêm fazer parte dessa *segunda categoria*: o capital cultural em seu estado ‘incorporado’ – como elementos constitutivos desse *capital cultural incorporado*, destaca-se: a *cultura geral* (expressão sintomaticamente vaga e indefinida porque designa saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal); o *domínio maior ou menor da língua culta*; o *gosto* e o *bom-gosto* (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc.); e as *informações sobre o mundo escolar* (NOGUEIRA, 2004, p.60).

⁶⁵ “Seria preciso, também, levar em consideração as chances diferenciais de ascensão social com idêntica utilização dos meios institucionais. Ora, sabe-se que, com nível de instrução equivalente, os indivíduos oriundos de classes sociais diferentes ascendem a níveis mais ou menos elevados da hierarquia social” (BOURDIEU, 2004, p.64).

4.1 Capital econômico

As práticas de uma classe determinada de agentes dependem não apenas da estrutura das chances teóricas médias de lucro, mas das chances especificamente ligadas a essa classe, isto é, da relação, em um momento dado do tempo, entre essa estrutura objetiva (cientificamente calculável) e a estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital (capital econômico, capital cultural, capital social) entendidas, sob o prisma ora considerado, como instrumentos de apropriação dessas chances.

PIERRE BOURDIEU (2004, p.111)

Pierre Bourdieu mostra que, dentre todas as estratégias educativas, a mais importante e ainda a mais dissimulada seria a *transmissão doméstica* do *capital cultural* que dependeria de *um investimento em tempo e em transmissão cultural*, e que asseguraria o mais alto rendimento em termos de resultado escolar – nesse ponto, Pierre Bourdieu polemiza com os economistas que costumam acreditar que o mais importante dos investimentos educativos seria aquele direto de recursos monetários na escolarização dos filhos, Nogueira (2004, p.69).

É importante observar que Pierre Bourdieu distingue freqüentemente três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas tendencialmente pelas *classes populares*, pelas *classes médias* (ou pequena burguesia) e pelas *elites* (culturais ou econômicas) (NOGUEIRA, 2004, p.69). Logo este subcapítulo tratara de apresentar minuciosamente a *classe popular*, a *classe média* e a *elite* na percepção de Pierre Bourdieu, numa abordagem desses *conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar* adotadas tendencialmente por cada uma *dessas classes*.

Concretamente, a oposição fundamental entre a *naturalidade*, qualidade dominante, e o *constrangimento*, qualidade dominada, duplica-se de uma oposição secundária entre a *pretensão*, como constrangimento (nos dois sentidos) recusado (por uma “exagerada auto-estima que leva a ambições, objetivos exagerados”[...]) e a *modéstia*, como constrangimento aceito (por uma louvável “moderação na apreciação de seu próprio mérito”). É assim que as qualidades dominadas recebem sempre duas expressões: uma, francamente negativa, situa-se na série da pretensão (que deve ser reprimida); a outra, *eufemística*, atribui às qualidades dominadas o respeito que elas atraem para si ao se aceitarem com tais (PIERRE BOURDIEU, 2004, p.109).

Pela *citação* feita acima, Pierre Bourdieu (2004), deixa claro: “ou seja, alguns desses qualificativos que, em virtude de sua polissemia”(p.109), podem entrar em relações de oposição complexas com diferentes adjetivos da outra série, “sendo que cada um sublinha um dos aspectos da oposição fundamental entre o *grande* (ou o *largo*) e o *pequeno*, a partir da qual se engendram todas as oposições particulares”(p.109), em que, no *quadro* da página seguinte se desenha claramente esses *qualificativos* para *cada classe*.

POVO	PEQUENO-BURGUÊS	BURGUÊS
“modesto” <i>gauche</i> , pesadão, embaraçado, tímido, desajeitado, “encabulado”, pobre, “modesto”, “bonachão”, “natural”, franco (na maneira de falar), sólido.	“pretensioso” limitado, tacanho, constrangido, pequeno, mesquinho, pão-duro, parcimonioso, estrito, formalista, severo, rígido, tenso, forçado, escrupuloso, preciso, etc.	“distinto” folgado, amplo (mente, gestos, etc.), generoso, nobre, rico, largo (de idéias, etc) liberal, livre, flexível, natural, tranqüilo, desenvolto, seguro, aberto, vasto, etc.

Quadro desenhado com embasamento em “BOURDIEU, 2004, p.109”

As classes populares (O Povo):

Ocupando a posição *mais dominada no espaço das classes sociais*, estariam as *classes populares*, que se caracterizam, antes de tudo, pelo pequeno volume de *seu patrimônio*, qualquer que seja o *tipo de capital considerado*, segundo Pierre Bourdieu, na leitura de Nogueira (2004), em que:

Seus condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros (2004, p.70).

Que por exemplo, em matéria de *disposições estéticas* – em Nogueira:

A lógica da necessidade conduz freqüentemente as classes populares a escolhas pragmáticas que desprezam a gratuidade da “arte pela arte” ou a “futilidade” dos exercícios formais de estilo. É por isso que Bourdieu usa, para defini-las, a expressão “escolha do necessário” [...] que se refere ao princípio que estaria na base de suas condutas (2004, p.70).

Ao manifestarem *sentimentos* de incompetência ou de indignidade cultural, as *classes populares* dariam provas do *reconhecimento da cultura legítima* – “isto é, do desconhecimento da arbitrariedade cultura” (p.70) –, o qual, em boa parte, lhes foi inculcado pela própria “experiência escolar restrita, a mesma que lhes negou o conhecimento dessa cultura” (p.70), Nogueira (2004).

Em razão do *processo de internalização das chances objetivas*, “essas classes desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como ao que lhes é inacessível” (p.71) para Pierre Bourdieu segundo Nogueira (2004), o que protegeria contra *ambições desmesuradas* ou *projetos inatingíveis*: “tendem, assim, a encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais e mais como possibilidade de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantem uma vida com dignidade” (p.71).

Essa atitude se expressaria no “o senso de realismo que governa suas aspirações e condutas escolares, tudo se passando como se buscassem evitar aquilo que, de toda maneira, lhes seria negado pela sociedade” (p.71) em que essa *relação* com o sistema de ensino “levaria tendencialmente a um envolvimento moderado com os estudos” (p.71) – veja então, mais detidamente em Pierre Bourdieu por Nogueira (2004) as *razões* que *justificariam* o “investimento relativamente baixo das classes populares na escola” (p.71).

Em primeiro lugar,

a percepção, valendo-se dos exemplos acumulados (a “estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças de seu meio”⁶⁶), de que as chances de sucesso escolar são reduzidas, faltam, objetivamente, os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho na escola (NOGUEIRA, 2004, p.71-72).

Isso tornaria o *retorno* do *investimento* muito incerto e, portanto, o *risco muito alto*, em que:

Essa incerteza e esse risco seriam ainda maiores pelo fato de que o retorno do investimento escolar se dá no longo prazo. Essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera, especialmente o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2004, p.72).

E, sendo que,

a prática bastante freqüente, entre as famílias e os jovens dos meios populares, de se auto-eliminar, objetiva e subjetivamente, da competição escolar [...] até mesmo em casos em que o desempenho escolar anterior permitiria esperar boas chances de êxito (NOGUEIRA, 2004, p.72).

E ainda se acrescenta a isso,

o fato de que o retorno alcançado com os títulos escolares depende, parcialmente, da posse de recursos econômicos e sociais passíveis de ser mobilizados para potencializar o valor dos títulos. No caso dessas famílias, nas quais esses recursos são reduzidos, tender-se-ia, naturalmente, a obter um retorno mínimo com os títulos escolares conquistados (NOGUEIRA, 2004, p.72).

“Em resumo, no caso das classes populares, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e em longo prazo” (p.72) – diante disso, as “aspirações escolares desse grupo seriam moderadas” (p.72) – esperar-se-ia dos filhos das *classes populares* que estudassem apenas,

o suficiente para se manter (o que, normalmente, dados os avanços nas taxas de escolarização, já significa, de qualquer forma, alcançar escolarização superior à dos

⁶⁶ “Com efeito, segundo Bourdieu, os alunos das classes populares não apresentariam nem a facilidade na aquisição da cultura escolar (característica dos detentores de capital cultural), nem a propensão a adquiri-la (própria daqueles que têm no êxito escolar a fonte de todo êxito social)” (NOGUEIRA, 2004, p.71).

pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais (NOGUEIRA, 2004, p.72-73).

Sendo feito dessa maneira:

Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar (NOGUEIRA, 2004, p.73).

Em Nogueira (2004), por fim, cabe notar que esse *grupo social (classe popular)* tenderia a adotar o que Pierre Bourdieu designa como “liberalismo (permissiveness)” em relação à educação da prole – “não haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos” (p.73), e sua “vida escolar não seria acompanhada de modo muito sistemático” (p.73), diferentemente de outras categorias sociais, particularmente das camadas médias, como se verá a seguir em Pierre Bourdieu apud Nogueira:

A ajuda [escolar] fornecida pela família reveste-se de formas diferentes nos diferentes meios sociais: a ajuda explícita (conselhos, explicações etc.), e percebida como tal, cresce à medida em que o nível social se eleva [...], ainda que pareça decrescer à medida em que o grau de sucesso escolar aumenta. Acontece que ela constitui apenas a parte *visível* das “doações” de todo tipo que as crianças recebem de suas famílias. Se lembrarmos, por exemplo, que a porção de laureados que fizeram sua primeira visita ao museu ainda na infância [...] com sua família, cresce com a origem social – o que constitui apenas um indicador, entre outros, dos estímulos indiretos e difusos dados pela família –, veremos que os jovens das categorias superiores acumulam a ajuda difusa e a ajuda explícita, enquanto que os jovens das classes médias (em particular os filhos de funcionários e de professores primários) recebem sobretudo uma ajuda direta, ao passo que os jovens das classes populares, salvo exceção, não podem contar com nenhuma dessas duas formas de ajuda diretamente rentáveis escolarmente (2004, p.73-74).

As classes médias (O Pequeno-Burguês):

Ocupando uma posição *intermediária* entre os *dois pólos* do *espaço* das *classes sociais*, já estariam as *classes médias* ou *pequena-burguesia*, constituídas por um *conjunto* de *categorias sociais* que têm como característica *comum e fundamental* o fato de ocuparem essa *posição intermediária*, o que determinaria: “uma situação de tensão e de equilíbrio instável entre os dominantes e os dominados” (p.74) segundo Pierre Bourdieu, na leitura de Nogueira (2004), em que:

É essa situação de nem totalmente dominante, nem totalmente dominado, que estruturará suas disposições, que são duplamente comandadas: pela luta constante para não se integrar nem se confundir com as massas populares, por um

lado, e para diminuir as distâncias que as separam das elites, por outro. A necessidade (ou o *ethos*) de ascensão social se imporia, assim, a elas com muita força, determinando um conjunto de estratégias (p.74).

Conforme a leitura que Nogueira (2004, p.74-75) faz dentro da orientação teórica de Pierre Bourdieu das *sociedades capitalistas modernas*, nos revela que o *autor* vem então usar a *categoria* de “pequena burguesia” para se referir às *camadas médias*, que seriam compostas basicamente por *três (3) frações principais*:

1ª - a pequena burguesia em declínio, a “*antiga classe média*” constituída pelos pequenos proprietários (os artesãos de um modo geral e pequenos comerciantes), caracterizados principalmente pela sua situação de declínio econômico e social (devido sua correspondente diminuição numérica), provocada pelas alterações na estrutura produtiva, com a dominação do mercado pelo grande capital, e, do fato de que são mais providas de capital econômico do que de capital cultural;

2ª - a pequena burguesia de execução, constituída por empregados subalternos do terciário e por quadros médios dos setores público e privado, tais como os quadros administrativos, técnicos, professores de ensino básico, etc – é um quadro extremamente heterogêneo em termos de capital econômico e cultural, mas normalmente é ao capital cultural que devem à posição social que ocupam na estrutura social, e o fundamento das expectativas de elevação social que nutrem (ou seja, as oportunidades de melhoria desta condição social), então essa fração caracteriza-se pela posse de um capital cultural que, embora maior do que o da fração anterior, é menor do que aquele dos quadros superiores com quem mantêm uma relação de tipo execução/concepção, donde sua denominação;

3ª - a nova pequena burguesia que abarca aquelas *profissões* denominadas por Pierre Bourdieu de *apresentação* ou *representação*, que seria uma fração de classe média diferenciada pela *aparência pessoal* e por certo *capital de conhecimentos gerais* ligados às artes, ao bom gosto, a viagens, etc – constituindo o segmento que se dedica à publicidade, às relações públicas, os especialistas de moda, os criadores de grifes, os designers, os decoradores, etc, geralmente com herança cultural e social mais destacada do que aqueles dos demais setores, e, com freqüência proveniente de uma herança cultural e social familiar – tanto na *fração* de classe média exposta no 2ª *fração* e quanto no 3ª *fração*, o que *define* a *condição de classe* são as diferentes *ocupações*.

No que concerne às estratégias educativas, contrapondo-se às *classes populares*, as *classes médias* ou *pequena burguesia* “tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos” (p.75), Nogueira (2004), em que:

Esse comportamento explicar-se-ia, em primeiro lugar, pelas chances objetivamente superiores (em comparação com as classes populares) dos filhos das classes médias alcançarem o sucesso escolar. As famílias desse grupo social já possuiriam volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos (2004, p.75).

Segundo Nogueira (2004) para Pierre Bourdieu: “o comportamento das famílias das classes médias não pode ser explicado apenas por suas chances comparativamente superiores de alcançar o sucesso escolar” (p.76) – Pierre Bourdieu observa que “é necessário considerar, igualmente, as expectativas quanto ao futuro sustentadas por esses grupos sociais”, em que:

Originárias, em grande parte, das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias das classes médias nutririam esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites. Todas as suas condutas poderiam, então, ser entendidas como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à elevação na escala social. Bourdieu destaca, como componentes desse esforço, o “ascetismo”, o “malthusianismo” e a “boa vontade cultural” (NOGUEIRA, 2004, p.76-77).

Por Nogueira (2004) trazendo o ascetismo, malthusianismo e a boa vontade cultural – marcados(as) como *componentes de esforço* da *classe média* destacada na percepção de Pierre Bourdieu.

O ascetismo designa,

o princípio que está na base da maneira austera de viver própria dessas classes que – propensas à poupança bem como a todos os tipos de entesouramento – renunciam aos prazeres imediatos em benefício de seu projeto de futuro (NOGUEIRA, 2004, p.77).

A *classe média* por serem *pouco* providas das *diferentes espécies de capital* (econômico, cultural ou social), necessitariam, para “realizar sua trajetória ascensional, constituir uma ‘acumulação inicial’” (p.77), em Nogueira (2004), e, para isso, fazem uso de:

Recursos morais (na forma de privações, renúncias, sacrifícios) como meio de compensação. Essa disposição pode ser claramente ilustrada pelos sacrifícios (renúncia à compra de bens de luxo, redução de gastos com passeios, etc.) que essas famílias realizam para garantir boa escolarização da prole (NOGUEIRA, 2004, p.77).

Segundo Nogueira (2004) esse *ascetismo* se traduziria, ainda – em *termos da forma de educar os filhos* “num ‘rigorismo ascético’, numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos” (p.77).

O malthusianismo já seria,

a propensão ao controle da fecundidade. As famílias das classes médias, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos, tenderiam, mais do que as das classes populares e menos do que as das elites, a reduzir o número de filhos (NOGUEIRA, 2004, p.77).

“Já que se vêem obrigadas a conter os gastos” (p.77) na compreensão de Pierre Bourdieu em Nogueira (2004), de modo a, “investir em cada filho o máximo possível de recursos”(p.77), para que “eles possam realizar o futuro que se almeja para eles” (p.78) – isso porque o custo relativo da criança – que varia de um extrato social a outro – é, segundo Pierre Bourdieu,

baixo para as famílias com renda mais baixa que, não podendo vislumbrar para os filhos um futuro diferente de seu próprio presente, fazem investimentos educativos extremamente reduzidos, e baixo também para as famílias dotadas de renda elevada, já que a renda cresce paralelamente aos investimentos, e atinge um máximo que corresponde às rendas médias, isto é, às classes médias forçadas, pela ambição da ascensão social, a fazerem investimentos educativos relativamente desproporcionais aos seus recursos (2004, p.98).

Via entendimento de Nogueira (2004), Pierre Bourdieu constata que, efetivamente, “essa interdependência estabelecida pelas famílias entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educativas” (p.78) encontra *respaldo na realidade*, uma vez que “as estatísticas comprovam que as oportunidades de uma vida escolar mais longa estão intimamente associadas – quando se controla todas as outras variáveis – ao tamanho da família” (p.78).

Finalmente, por “boa vontade cultural”,

o autor entende a docilidade, o esforço e a tenacidade com que as classes médias se entregam ao trabalho de aquisição da cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado (NOGUEIRA, 2004, p.78).

Mas se, de modo geral, em Nogueira (2004), Pierre Bourdieu defende a *tese* da “adesão intensa aos valores escolares por parte das classes médias e aponta a natureza laboriosa e esforçada de suas práticas escolares” (p.78) – por Nogueira (2004), Pierre Bourdieu reconhece, ao mesmo tempo, a *necessidade* de “um tratamento analítico que capte as diferenças mais sutis entre as frações que as compõem” (p.79), em que:

As frações mais ricas em capital econômico – *pequenos proprietários* – investem prioritariamente em

estratégias econômicas (poupança) e apenas secundariamente no mercado escolar, dado seu menor grau de dependência em relação a ele. Além disso, por não dispor de um capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino, estão sempre sujeitas a fazer investimentos escolares menos rentáveis: descobrem, por exemplo, com atraso, estabelecimentos, cursos, diplomas e especialidades mais rentáveis no mercado escolar e no mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2004, p.79);

Já as frações, cujo capital escolar (diploma) é relativamente importante para uma herança cultural relativamente restrita – a *pequena burguesia de execução* –, investem

sobretudo em estratégias culturais (escola). No interior desse segundo grupo, encontraremos os “convertidos” (aqueles que devem à escola o essencial de seu

capital cultural) e os “oblatos” (que nela depositam todas as suas expectativas de ascensão social) (NOGUEIRA, 2004, p.79).

Nogueira (2004), por Pierre Bourdieu, traz a parcela de fração mais rica em capital cultural, – *os convertidos* – seriam representados pelos filhos de professores e de intelectuais – a *pequena burguesia intelectual* – e “possuem todo um patrimônio de informações sobre o mundo escolar (seus modos de funcionamento, seus valores, suas hierarquias)” (p.79), do qual depende a “(boa) aplicação de seus investimentos escolares (escolha do estabelecimento, do ramo de estudos, dos cursos etc.)” (p.79). Ainda Nogueira (2004), por Pierre Bourdieu, traz que muito próximos dos convertidos na dependência do reconhecimento e da consagração escolar, – então os *oblatos* – que se caracterizam, no entanto, pela “posse de um capital escolar mais limitado e mais recente, graças ao qual desfrutam da situação atual de quadros médios” (p.80), e no qual investem “esforços crescentes” (p.80), uma vez que são “obrigados a esperar tudo dos investimentos escolares (mesmo se seu capital cultural é relativamente fraco)” (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 2004, p.80).

As elites (O Burguês):

Ocupando a posição *dominante no espaço das classes sociais* estariam as *classes superiores* ou *dominantes*, marcadas por uma grande divisão interna segundo a *estrutura de distribuição* dos “diferentes tipos de capital, mais particularmente do capital econômico e do capital cultural” (p.80) que constituiriam, nas “sociedades avançadas, os dois mais poderosos ‘princípios de diferenciação’ do espaço social” (p.80), segundo Pierre Bourdieu, na leitura de Nogueira (2004), em que:

Assim, no interior dessas classes, uma oposição fundamental separa as frações mais bem providas de capital econômico (cujo exemplo prototípico seriam os empresários), das frações mais bem aquinhoadas em capital cultural (cujo exemplo prototípico seriam as profissões acadêmicas, artísticas e os intelectuais em geral) [...] as primeiras constituem as “frações dominantes das classes dominantes” e as segundas suas “frações dominadas” (p.80).

Em Pierre Bourdieu por Nogueira (2004) como uma característica comum, essas *duas frações* compartilhariam um *habitus de classe* que *orienta* suas disposições segundo o “princípio da ‘distinção’, que está na base de todas as suas condutas – conscientes ou inconscientes” (p.81) de *cultivo da diferença* ou, em outros termos,

da busca por se diferenciar dos demais (isto é, do vulgar), nas diversas esferas da vida social: linguagem, costumes, posturas corporais, vestuário, decoração, alimentação, consumos em geral, enfim, tudo aquilo que Bourdieu chama de “estilo de vida” (p.81).

Conforme a leitura que Nogueira (2004) faz, dentro da orientação teórica de Pierre Bourdieu: as *frações dominadas* (mais ricas em capital cultural – frações mais equipadas em capital cultural) seriam propensas a um *investimento escolar* mais *intenso* na educação de seus filhos, “visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino” (p.82), e, ao mesmo tempo, em “práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica” (p.81); as *dominantes* (mais ricas em capital econômico – detentores de capital econômico) priorizariam os “investimentos econômicos, as práticas ‘mundanas’ e o consumo de bens (de luxo)” (p.81) que sinalizariam a posse de meios materiais, portanto, já tenderiam a buscar na escola, principalmente, *uma certificação que legitimaria* o “acesso às posições de comando já garantidas pela posse de capital econômico” (p.82). Em outras palavras, o *primeiro grupo* caracteriza-se por certo “*hedonismo*” (p.81) e o *segundo grupo* por um certo “*ascetismo aristocrático*” (p.81). No entanto, tanto um quanto outro tenderiam a *investir* na *escola* de uma: “forma bem mais diletante e descontraída – “laxista” (p.82) na leitura de Nogueira (2004), como bem escreveu Pierre Bourdieu – do que as classes médias. Em Nogueira (2004), para Pierre Bourdieu, esse *diletantismo* e esse *laxismo* – dever-se-iam, por um lado, ao fato de que o *sucesso escolar* nesses meios é tido como *algo natural*, que não depende de um “grande esforço de mobilização familiar” (p.82), em que:

As condições objetivas, configuradas na posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além disso, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente (NOGUEIRA, 2004, p.82).

4.2 Capital social

A noção de capital social impôs-se como o único meio de designar o fundamento de efeitos sociais que, mesmo sendo claramente compreendidos no nível dos agentes singulares [...], não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais possuídas por um agente determinado. Tais efeitos, em que a sociologia [...] reconhece de bom grado a ação das “relações”, são particularmente visíveis em todos os casos em que diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital (econômico ou cultural) mais ou menos equivalente, segundo o grau em que eles podem mobilizar, por procuração, o capital de um grupo (família, antigos

alunos de escolas de “elite”, clube seletivo, nobreza, etc.) mais ou menos constituído como tal e mais ou menos provido de capital.

PIERRE BOURDIEU (2004, p.67)

Para Pierre Bourdieu (2004): “o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (p.67) ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo* como “conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis” (p.67) – em que para Pierre Bourdieu:

Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade (2004, p.67)

Deste modo o volume do *capital social* que um *agente social individual* possui dependeria então da: “extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar” (p.67) e do “volume do capital (econômico, cultural ou simbólico)” (p.67) que seria posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2004) – sendo que deste modo para Pierre Bourdieu:

Isso significa que, embora seja relativamente irredutível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado (como bem se vê no caso do novo rico), o capital social não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (2004, p.67).

Em que para Pierre Bourdieu (2004): “os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível. O que não significa que eles sejam conscientemente perseguidos como tais” (p.67) – a existência de uma rede de relações não seria um *dado natural*, nem mesmo um *dado social*: “constituído de uma vez por todas e para sempre”(p.68) por um *ato social de instituição* – sendo “representado, no caso de grupo familiar, pela definição *genealógica* das relações de parentesco que é característica de uma formação social”(p.68) – , mas sim, o produto do “trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis” (p.68), aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos segundo Pierre Bourdieu (2004) – que em outras palavras a rede de ligações seria:

O produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 2004, p.68).

E que ocorreria graças à:

Alquimia da troca (de palavras, de presentes, [...] etc.) como comunicação que supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos. A troca transforma as coisas trocadas em signos de reconhecimento e, mediante o reconhecimento mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica (BOURDIEU, 2004, p.68).

Produzindo o grupo e determinando ao mesmo tempo os seus limites, isto é, os limites além dos quais a troca constitutiva, comércio, comensalidade, casamento, não pode ocorrer (BOURDIEU, 2004, p.68) – e assim para Pierre Bourdieu (2004): “cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo” (p.68) pelo fato de que a *definição de critérios de entrada no grupo* estaria em jogo em cada nova inclusão, um novo membro poderia modificar o grupo mudando os “limites da troca legítima por uma forma qualquer de ‘casamento desigual’” (p.68), por isso que a reprodução do capital social é tributária para Pierre Bourdieu (2004), por um lado, de todas as *instituições* que visariam a *favorecer* as trocas legítimas e a *excluir* as trocas ilegítimas, produziriam assim: *ocasiões* (rallyes, cruzeiros, caçadas, saraus, recepções, etc.); *lugares* (bairros chiques, escolas seletas, clubes, etc.); e *práticas* (esportes chiques, jogos de sociedade, cerimônias culturais, etc.) que viria reunir, de maneira aparentemente ocasional, agentes sociais tão homogêneos quanto possível, sob “todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da persistência do grupo” (p.68).

A *reprodução do capital social* também é tributária do trabalho de sociabilidade para Pierre Bourdieu (2004): “série contínua de trocas onde se afirma e se reafirma incessantemente o reconhecimento”(p.68) e que supõem:

Além de uma competência específica (conhecimento das relações genealógicas e das ligações reais e arte de utilizá-las, etc.) e de uma disposição adquirida para obter e manter essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços (que têm seu equivalente em capital econômico) e também, muito freqüentemente, de capital econômico (BOURDIEU, 2004, p.68).

Para Pierre Bourdieu (2004) o *rendimento* desse trabalho de acumulação e manutenção do *capital social* seria tanto maior quanto “mais importante for esse capital” (p.69), sendo que o limite seria representado pelos “detentores de um capital social herdado,

simbolizado por um sobrenome importante” (p.69), que não teriam que “‘relacionar-se’ com todos os seus ‘conhecidos’” (p.69), porque, “são conhecidos por mais pessoas do que as que conhecem” e que, sendo procurados por seu capital social, e tendo valor porque “‘conhecidos’ (cf. “eu o conheci bem”)” (p.69), estão em condição de “transformar todas as relações circunstanciais em ligações duráveis” (p.69).

“Enquanto não houver instituições que permitam concentrar nas mãos de um agente singular a totalidade do capital social que funda a existência do grupo” (p.69): família, nação, e também associação ou partido – e delegá-lo para exercer, graças a esse capital coletivamente possuído, “um poder sem relação com sua contribuição pessoal” (p.69), firma Pierre Bourdieu, em que,

cada agente deve participar do capital coletivo, simbolizado pelo nome da família ou da linhagem, mas na proporção direta de sua contribuição, isto é, na medida em que suas ações, suas palavras e sua pessoa honrarem o grupo (2004, p.69).

Inversamente, para Pierre Bourdieu (p.69), enquanto a delegação institucionalizada, que é “acompanhada de uma definição explícita das responsabilidades”, tende a limitar as conseqüências de falhas individuais, a delegação difusa, correlata do pertencimento, impõe conseqüentemente,

a todos os membros do grupo, sem distinção, a caução do capital coletivamente possuído, sem colocá-los a salvo do descrédito que pode ser acarretado pela conduta de qualquer um deles, o que explica que os “grandes” devam, nesse caso, empenhar-se em defender a honra coletiva na honra dos membros mais desprovidos do seu grupo (2004, p.69).

Certamente, seria o mesmo princípio que produz o grupo instituído com vistas à concentração do capital e à concorrência, no interior desse grupo, pela apropriação do capital social produzido por esta concentração, para Pierre Bourdieu, 2004, (p.69).

“Para circunscrever a concorrência interna em limites além dos quais ela comprometeria a acumulação do capital que funda o grupo” (p.69) os grupos deveriam “regular a distribuição, entre seus membros” (p.69) do direito de se instituir como delegado do grupo (mandatário, plenipotenciário, representante, porta voz), de engajar o capital social de todo o grupo, segundo Pierre Bourdieu, 2004. Em que para Pierre Bourdieu:

Assim, os grupos instituídos delegam seu capital social a todos os seus membros, mas em graus muito desiguais (do simples leigo ao papa ou do militante de base ao secretário-geral), podendo todo o capital coletivo ser *individualizado* num agente singular que o concentra e que, embora tenha todo seu poder oriundo do grupo, pode exercer sobre o grupo (e em certa medida contra o grupo) o poder que o grupo lhe permite concentrar (2004, p.69).

E ainda para Pierre Bourdieu:

Os mecanismos de delegação e de *representação* (no duplo sentido do teatro e do direito) que se impõem – sem dúvida, tanto mais rigorosamente quanto mais numeroso for o grupo – como uma das condições da concentração do capital social (entre outras razões porque permitem a numerosos agentes diversos e dispersos agir “como um único homem” e ultrapassar os efeitos da finitude que os liga, através do seu corpo, a um lugar e a um tempo) contém, assim, o princípio de um desvio do capital que eles fazem existir (2004, p.69).

Em síntese, o *capital social* faz menção ao *conjunto das relações sociais*: amizades, laços de parentesco, contatos profissionais, etc – mantidas por um agente social – em que Pierre Bourdieu observa que os agentes sociais podem se *beneficiar dessas relações sociais* para *adquirirem benefícios materiais* como, por exemplo: um empréstimo; uma bolsa de estudos; e ou uma indicação para um emprego –, ou então *adquirirem benefícios simbólicos*: prestígio decorrente da participação em círculos sociais dominantes (NOGUEIRA, 2004, p.51). O *volume de capital social* de um agente social seria definido desta forma em função da *amplitude de seus contatos sociais* e, principalmente, da *qualidade desses contatos sociais*, ou seja, da *posição social* (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem o agente social se relaciona (NOGUEIRA, 2004, p.51).

É significativo destacar, em Nogueira (2004) a importância para Pierre Bourdieu de um *componente específico do capital cultural*, constituído pelo capital de informações sobre a *estrutura e os modos de funcionamento do sistema de ensino* – “uma das mediações através das quais o sucesso escolar – e social – se vincula à origem social” (p.61)– em que:

Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro (NOGUEIRA, 2004, p.61-62).

E esse conhecimento:

É fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, de modo o mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, etc.) (NOGUEIRA, 2004, p.62).

Esse tipo específico de capital cultural é proveniente, vale observar, não apenas da experiência escolar (e profissional, no caso dos pais professores) vivida diretamente pelos pais, mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional segundo Nogueira, 2004, em que:

Vê-se, nesse caso, a importância do capital social como instrumento de acumulação do capital cultural. Na verdade, o capital econômico e o social funcionam, muitas vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural (NOGUEIRA, 2004, p.62).

4.3 Capital cultural

Pierre Bourdieu (2004) nos apresenta que a *noção de capital cultural* se impôs,

primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar [...] das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos [...] das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (p.73).

Para então Pierre Bourdieu (2004) sublinhar que:

Deixando de colocar as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, se sujeitam a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a *transmissão doméstica do capital cultural* (p.73).

Logo, feito desse modo, para Pierre Bourdieu (2004):

Suas interrogações sobre a relação, entre a “aptidão” (*ability*) para os estudos e o investimento nos estudos provam que eles ignoram que a “aptidão” ou o “dom” são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural (p.73).

Por fim, para Pierre Bourdieu (2004),

o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (p.74).

Em Pierre Bourdieu (2004) o *capital cultural* se apresenta sob três estados (p.74): no estado *incorporado*; no estado *objetivado*; e no estado *institucionalizado*. Que será detalhado a seguir:

O *primeiro estado (o incorporado)* vêm acenar para a *cultura legítima* internalizada pelo agente social, ou seja, as habilidades lingüísticas, a postura corporal, as crenças, os conhecimentos, as preferências, os hábitos e os comportamentos diretamente relacionados à *cultura dominante* adquiridos e assumidos pelo agente social, que para Pierre Bourdieu (2004) “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*” (p.74) e então:

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 bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se *por procuração*)⁶⁷ (2004, p.74).

Então se pode enfatizar, que é *subjetivo* ao agente social (sujeito), por Bourdieu:

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 (2004, p.74-75).

Ainda para Pierre Bourdieu (2004) “esse capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido *instantaneamente*” por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca (p.75), diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza, mas que pode ser adquirido: “no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente” (p.75) permanecendo *marcado* por suas *condições primitivas de aquisição*, em que:

Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc). Pelo fato de estar ligado, de múltiplas formas, à pessoa em sua singularidade biológica e ser objeto de uma transmissão hereditária que é sempre altamente dissimulada, e até mesmo invisível [...] Por conseqüência, ele apresenta um *grau de dissimulação* mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais, onde o capital econômico não é plenamente reconhecido (2004, p.75).

Para Pierre Bourdieu (2004) é, sem dúvida, na “própria lógica da transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital” (p.76), por se saber que a *acumulação inicial* do capital cultural, “condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil” (p.76), só começa “*desde* a origem, sem atraso, sem perda de tempo” pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural, que nesse caso, o “tempo de acumulação engloba a *totalidade* do tempo de socialização”, e que, dessa forma:

Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital; por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas (2004, p.76).

⁶⁷ “Segue-se que, de todas as medidas do capital cultural, as menos inexatas são aquelas que tomam por padrão de medida o *tempo de aquisição* – com a condição, certamente, de não o reduzir ao *tempo de escolarização* e de levar em conta a primeira educação familiar, dando-lhe um valor positivo (de um tempo ganho, de um avanço) ou negativo (de um tempo perdido e, *duplamente*, uma vez que será necessário gastar tempo para *corrigir* seus efeitos) segundo a distância em relação às exigências do mercado escolar (seria necessário dizer que, para evitar qualquer mal-entendido, que essa proposição não implica em qualquer reconhecimento do valor dos veredictos escolares e limita-se a registrar a relação que se estabelece, nos fatos, entre um certo capital cultural e as leis do mercado escolar? Talvez não seja inútil, todavia, recordar que as disposições marcadas com um valor negativo no mercado escolar podem ter um valor altamente positivo, em outros mercados – e, em primeiro lugar, claro, nas relações internas à sala de aula)” (BOURDIEU, 2004, p.74).

Vê-se, por intermédio de Pierre Bourdieu (2004), imediatamente, que é por “intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural” (p.76), que, com efeito, as diferenças no capital cultural possuído pela família implicariam em diferenças:

Primeiramente, por Bourdieu,

na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo; e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado (2004, p.76);

Em segundo, para Bourdieu,

além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (2004, p.76).

O *segundo estado (o objetivado)* faz alusão à propriedade de *bens culturais valorizados*, como os livros e as obras de arte, que em Pierre Bourdieu (2004): “o capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada” (p.77), ou seja, o capital cultural *objetivado em suportes materiais*, tais como escritos, pinturas, monumentos etc, é transmissível em sua materialidade – por exemplo, uma *coleção de quadros*, se transmite tão bem quanto o capital econômico – mas o que é transmissível é a *propriedade jurídica* e não (ou não necessariamente) o que constitui a *condição da apropriação específica*, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina, conforme Pierre Bourdieu (2004, p.77). Assim do modo exposto anteriormente, para Pierre Bourdieu (2004), os bens culturais podem ser objeto de uma “apropriação material, que pressupõe o capital econômico e, de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” confirmando o que foi apresentado, traz Pierre Bourdieu:

Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas), é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado (2004, p.77).

O capital cultural no *estado objetivado* se apresenta para Pierre Bourdieu (2004) com “todas as aparências de um universo autônomo e coerente” (p.77) que, “apesar de ser o produto da ação histórica” (p.77), tem suas próprias leis, transcendentais às vontades dos agentes sociais. É preciso não esquecer, todavia, que ele só *existe e subsiste* como capital

ativo e atuante, de forma *material e simbólica*, na condição de ser apropriado pelos agentes sociais e utilizado como *arma e objeto* das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes sociais obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (BOURDIEU, 2004, p.77-78).

O *terceiro estado (o institucionalizado)* se evidencia, basicamente, na posse de *certificados escolares*, que tendem a ser socialmente utilizados como *atestados* de certa *formação cultural* pelos agentes sociais, que Pierre Bourdieu (2004) firma: “com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (p.78), e dito assim, a *alquimia social* produziria uma *forma* de “capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico” (p.78) que:

Basta pensar no concurso que, a partir do *continuum* das diferenças infinitesimais entre as performances, *produz descontinuidades duráveis e brutais*, do tudo ao nada, como aquela que separa o último aprovado do primeiro reprovado, e institui uma diferença de essência entre a *competência* estatutariamente reconhecida e garantida e o simples capital cultural, constantemente intimado a *demonstrar seu valor* (2004, p.78);

E mais:

Vê-se claramente, nesse caso, a magia *performática* do *poder de instituir*, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer *reconhecer*. Não existe fronteira que não seja mágica, isto é, imposta e mantida (às vezes, com risco de vida) pela crença coletiva (2004, p.78).

Ao conferir ao *capital cultural* possuído por determinado agente social um *reconhecimento institucional*, o certificado escolar *permitiria*: “a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*)” (p.79) e; “também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantido o valor em dinheiro de determinado capital escolar” (p.79).

Produto da conversão de *capital econômico* em *capital cultural*, o diploma estabelece *o valor*, no *plano do capital cultural*, do *detentor* de determinado diploma em “relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho” (p.79), para Pierre Bourdieu (2004).

Em Pierre Bourdieu (2004) o *investimento escolar* só teria sentido se “um mínimo de reversibilidade da conversão” (p.79) que o *investimento escolar* implicar, for objetivamente garantido, entretanto se considerando o fato de que os benefícios *materiais e simbólicos* que o

certificado escolar garante, dependeriam também de sua raridade (pequeno número de diplomas no mercado escolar), poderia deste modo ocorrer que *os investimentos* (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados – “com a modificação, de fato, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico” (p.79) – logo as estratégias de *reconversão* do *capital econômico* em *capital cultural*, que estão entre os “fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas” (p.79), seriam comandadas pelas “transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital” (p.79).

Então, via Nogueira (2004) se evidencia que do ponto de vista de Pierre Bourdieu: “o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (p.60) e que a *Sociologia da Educação* de Pierre Bourdieu se notabilizaria, justamente, pela “diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural” (p.60), na explicação das desigualdades escolares, que ressaltamos, segundo Nogueira (2004):

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, lingüísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona (p.60).

E ainda mais, por Nogueira (2004):

Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar (p.60-61).

Logo a *educação escolar*, no caso das crianças oriundas de *meios culturalmente favorecidos*, em Pierre Bourdieu por Nogueira (2004): “seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador” (p.61) sendo esse *dito* firma a seguir:

A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (NOGUEIRA, 2004, p.61).

4.4 Capital simbólico

Assim, ainda que não tenha o monopólio da produção dos dilemas sociais e ainda que o mundo social multiplique as posições que produzem efeitos absolutamente semelhantes, a família impõe, muitas vezes, injunções contraditórias, seja em si mesmas, seja em relação às condições oferecidas para sua realização. Ela está na origem da parte mais universal do sofrimento social, inclusive da forma paradoxal de sofrimento que se encontra enraizada no privilégio [...] A família é, sem dúvida, a principal responsável por essa parte do sofrimento social que tem como sujeito as próprias vítimas (ou, mais exatamente, as condições sociais que acabam produzindo suas disposições).

PIERRE BOURDIEU (2004, p.235)

O *capital simbólico* está cunhado em suma no *prestígio* ou na *boa reputação* que um agente social possui num *campo específico* ou na *sociedade em geral*, por Nogueira, 2004 – esse *conceito* vêm fazer referência ao “modo como um indivíduo é percebido pelos outros” (p.51) – em que geralmente, essa percepção estaria *diretamente associada* à *posse* dos outros *três tipos de capital* (capitais econômico, cultural e social), no entanto não necessariamente, ou seja, um “indivíduo pode continuar a ser visto como rico, graças à manutenção de certos sinais exteriores de riqueza, quando, na verdade, já perdeu, ou nunca teve, uma grande fortuna” (p.51-52) e, da mesma forma, “possuir um sobrenome socialmente reconhecido como importante” (p.52) podendo conferir a um agente social certo *capital simbólico* que não corresponderia, necessariamente, aos seus capitais econômico, cultural e social (NOGUEIRA, 2004).

Sendo que na perspectiva de Pierre Bourdieu, a realidade social se estruturaria, então:

Em função de diferentes formas de riqueza. Cada indivíduo, a cada momento, contaria com um volume e uma variedade específica de recursos, trazidos do “berço” ou acumulados ao longo de sua trajetória social, que lhe assegurariam determinada posição no espaço social. Esses recursos seriam investidos pelos indivíduos em diferentes mercados (econômico, de trabalho, cultural, escolar, matrimonial, entre outros) de forma a garantir sua ampliação e acumulação. A lógica do mercado, do investimento, da rentabilidade e da acumulação não seria exclusiva do campo econômico. De acordo com Bourdieu, as diferentes esferas da vida social funcionariam com uma dinâmica análoga à econômica (NOGUEIRA, 2004, p.52).

E ainda o universo escolar, por exemplo, poderia ser considerado como:

Um mercado no qual os indivíduos investem um volume maior ou menor de recursos – sobretudo capital cultural – e obtêm, em função disso, retorno mais ou menos elevado, na forma de sucesso escolar e de diplomas (capital cultural institucionalizado), que pode, por sua vez, ser reinvestido, por exemplo, nos mercados de trabalho e matrimonial. A idéia fundamental de Bourdieu é a de que os capitais são instrumentos de acumulação. Quanto maior o volume possuído e

investido pelo indivíduo em determinado mercado, maiores suas possibilidades de ter um bom retorno (NOGUEIRA, 2004, p.52-53).

De acordo com Pierre Bourdieu, as *decisões de investimento* não seriam, no entanto, fruto de um *cálculo racional plenamente consciente* – em que se volta aqui ao conceito de *habitus*:

Segundo Bourdieu, cada grupo social, em função de sua posição no espaço social, iria constituindo ao longo do tempo um conhecimento prático sobre o que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo (NOGUEIRA, 2004, p.53).

Dada a posição do *grupo no espaço social* e, portanto, de acordo com o *volume* e os *tipos de capital* (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros: “certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras, mais arriscadas” (p.53) – em que na perspectiva de Pierre Bourdieu, ao longo do tempo, as “melhores estratégias acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos agentes como parte do seu *habitus*” (p.53), segundo Nogueira, 2004, e:

Assim, as famílias cuja principal riqueza é econômica tenderiam a adotar prioritariamente estratégias voltadas para a reprodução do capital econômico. Dessa maneira, transmitiriam aos seus filhos, involuntariamente, a percepção de que é basicamente por meio desse recurso que eles podem manter ou elevar sua posição social. Por outro lado, famílias ricas, sobretudo em capital cultural tenderiam a priorizar o investimento escolar e a transmitir aos seus filhos a percepção de que sua posição social futura depende principalmente do sucesso escolar (NOGUEIRA, 2004, p.53).

Os indivíduos não precisariam, portanto, a cada momento, fazer um cálculo consciente para decidirem as *melhores estratégias* a serem utilizadas para manter ou elevar *sua* posição social, para Pierre Bourdieu, em que:

Eles herdariam de sua socialização familiar um *habitus*, um “senso do jogo”, um conhecimento prático sobre como lidar com os constrangimentos e oportunidades associados à sua posição social [...] por meio do conceito de *habitus*, Bourdieu pretende explicar, justamente, o fato das ações dos agentes serem, via de regra, as mais adequadas às suas condições objetivas de existência, sem serem o produto de um ajustamento intencional a essas condições (como suporia uma perspectiva subjetivista), nem o resultado de uma determinação direta do meio externo sobre a ação (como suporia uma perspectiva objetivista). A idéia do autor é a de que os indivíduos iriam aprendendo desde cedo, na prática, que determinadas estratégias ou objetivos são possíveis ou mesmo desejáveis para alguém com sua posição social e que outros são inalcançáveis (NOGUEIRA, 2004, p.53).

Esse conhecimento prático *iria, aos poucos*, se incorporando e se *transformando em disposições para a ação*, por Pierre Bourdieu, e:

Os indivíduos portadores de um grande volume de capitais tenderiam, assim, a sustentar um nível de aspiração social elevado e a se colocar objetivos mais ambiciosos e arriscados. Os que detêm menor volume de capital tenderiam, por sua

vez, a demonstrar um nível baixo de aspiração social, perseguindo fins compatíveis com suas limitações objetivas. Existiriam ainda [...] diferenças segundo o tipo de capital predominante no patrimônio individual. Os indivíduos tenderiam a investir mais naquelas áreas em que, em função da composição de seu capital, eles têm maiores probabilidades de sucesso (NOGUEIRA, 2004, p.53-54).

Considerações finais acerca dos capitais (as bagagens sociais):

O *patrimônio herdado* por cada *agente social* não poderia ser entendido, simplesmente, como *um conjunto* “mais ou menos rentável de capitais” (p.62) que cada *agente social* utiliza com *base* em “critérios definidos de modo idiossincrático” (p.63) – em Nogueira (2004), para Pierre Bourdieu, cada *grupo social*, em “função das condições objetivas” (p.63) que *caracterizam* sua *posição* na *estrutura social*, constituiria um “sistema específico de disposições e de predisposições” (p.63) para a *ação* que seria incorporado pelos agentes sociais na forma do habitus, em que:

A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) daquilo que está e daquilo que não está ao alcance dos membros do grupo – dentro da realidade social na qual eles estão inseridos –, e das formas mais apropriadas de ação (NOGUEIRA, 2004, p.63).

Por meio de um *processo* denominado “causalidade do provável” (BOURDIEU 2004), os agentes sociais iriam *internalizando*, em Pierre Bourdieu trazido por Nogueira (2004): “suas chances (isto é, suas probabilidades objetivas) de acesso a esse ou àquele bem (material ou simbólico)” (p.63), por meio de uma, “dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas” (p.63) – de acordo com a *posição* do *grupo* no *espaço social*, ou seja, de “acordo com o volume e os tipos de capital detidos (econômico, social, cultural e simbólico)” (p.63), em que “certas estratégias se apresentariam como mais seguras e mais rentáveis” (p.63), ao passo que “outras comportariam mais riscos” (p.63), em então:

Na ótica de Bourdieu, no decorrer do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, seriam adotadas pelos grupos e incorporadas pelos sujeitos como parte do seu habitus (NOGUEIRA, 2004, p.63).

Agora aplicado à *educação*, esse *raciocínio* sustentado por Pierre Bourdieu, na leitura de Nogueira (2004), vêm indicar que os *grupos sociais*, com,

base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no

universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances (p.64).

Isso significa *concretamente*, nessa leitura em Pierre Bourdieu feita por Nogueira (2004), que os *membros* de cada *grupo social*,

tenderão a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos e a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito (p.64).

Mas a *natureza* e a *intensidade* dos investimentos escolares *variariam*, ainda, em: “função do grau em que a reprodução social de cada grupo [...] manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social [...]”(p.63) dependeria do sucesso escolar dos seus membros (NOGUEIRA 2004),– sendo assim:

O “interesse” que um agente (ou uma classe de agentes) tem pelos “estudos” (e que é, juntamente com o capital cultural herdado, do qual ele depende parcialmente, um dos fatores mais poderosos do sucesso escolar), depende não somente de seu êxito escolar atual ou pressentido (i.e., de suas chances de sucesso dado seu capital cultural), mas também do grau em que seu êxito social depende de seu êxito escolar (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 2004, p.63).

Em que:

Assim, as elites econômicas, por exemplo, não precisariam investir tão pesadamente na escolarização dos seus filhos quando certas frações das classes médias que devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar (NOGUEIRA, 2004, p.64).

Cabe esclarecer também, a partir de Nogueira (2004) em Pierre Bourdieu, que as *estratégias escolares* não constituem senão um *aspecto particular* das *estratégias educativas* que recobrem um campo bem mais vasto destinado a “produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo, isto é, de serem herdados pelo grupo” (BOURDIEU 2004, p.116).

Em que, isso seria bem mais amplo (e mais estendido no tempo) do que a tarefa realizada pela escolarização, porque implicaria todo o processo por meio do qual a família produziria o agente social, entendido como um sujeito munido das *competências, habilidades* e *disposições* adequadas para ocupar determinado lugar social (NOGUEIRA, 2004, p.69).

PARTE III

OS JOVENS E AS BAGAGENS SOCIAIS NA ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

CAPÍTULO 5

OS JOVENS E A ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

***Pesquisador:** toda a entrevista me mostrou! Ficou muito claro que se você chegou até onde chegou com muita naturalidade! Mas justamente por quê? Pela base familiar! Eu pedi pra você falar do seu pai e da sua mãe, por mais que eles não tenham concluído o ensino médio. Mas eles têm a visão! **Milena:** muitos pais que não concluíram o ensino médio não têm! **Pesquisador:** não tem a visão do filho ir além! “Que é o problema dos jovens da classe popular – que é aquela realidade que você citou do jovem no RU (amigo de turma de Milena no seu ensino médio na escola pública), muitas vezes ele teria que ir trabalhar e não poderia levar os estudos além – não teve ajuda dos pais pra levar além - e muitas vezes eles nem se despertam – como você chegou até a universidade, entendeu – mas no seu caso foi diferente” **Milena:** eu era pra ter! **Pesquisador:** era para estar fadada ao insucesso, mas o seu pai e a sua mãe! **Milena:** tem uma visão completamente diferente! O meu ensino como ele se deu! Minha criação! Eu não sei se teria! Posso até ser egocêntrica! Mais eu ainda não vi criação melhor do que a minha nessa questão! Tanto na liberdade pra eu pode sair! Pra onde eu quiser! Falando pra onde eu vou, que é o que eles pedem, tudo, com quem! Tanto pra estudo! De não ter que ficar! Nunca tive que mostrar minhas notas! Nunca! Eles iam no negócio! O único problema que os professores sempre reclamaram de mim foi nesta questão de falar muito. Que eu era uma boa aluna mais falava muito i só. Eu sempre fui muito comunicativa! Mais assim. Eu falo! Tudo que eu tenho! Dependeu da base familiar! Meu pai até fala que minha mãe teve mais participação! Que ela era o homem da família! Porque ele sempre viajou muito. **Pesquisador:** ele entrava com o fator econômico. **Milena:** não com certeza! Mais assim! Ele fala que se não tivesse! Uma mulher ali de! Sabe! Um pilar forte pra incentivar! Não teria dado conta! Porque ele viajando realmente! Não estaria presente⁶⁸*

A importância real da escola é que a mesma venha valorizar a cultura da classe trabalhadora desclassificada da cultura elitizada, logo se chega a certas conclusões em que o estudante da classe popular precisa dominar a gramática, os códigos culturais da classe dominante, porém antes numa luta concreta para uma possível apropriação daquilo que é próprio de sua camada social, apreendê-la para depois ir além dela. O que Paulo Freire diria “partindo da pitomba, permite o Ivo também conhecer a uva”:

[...] não há outro caminho se não o de partir precisamente do lugar em que a classe trabalhadora se acha. Partir do ponto de vista da sua percepção do mundo, da sua história, do seu próprio papel na história partir do que sabe para se saber melhor, e não partir do que sabemos ou pensamos que sabemos (apud. 83-84 – FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p.69-71).

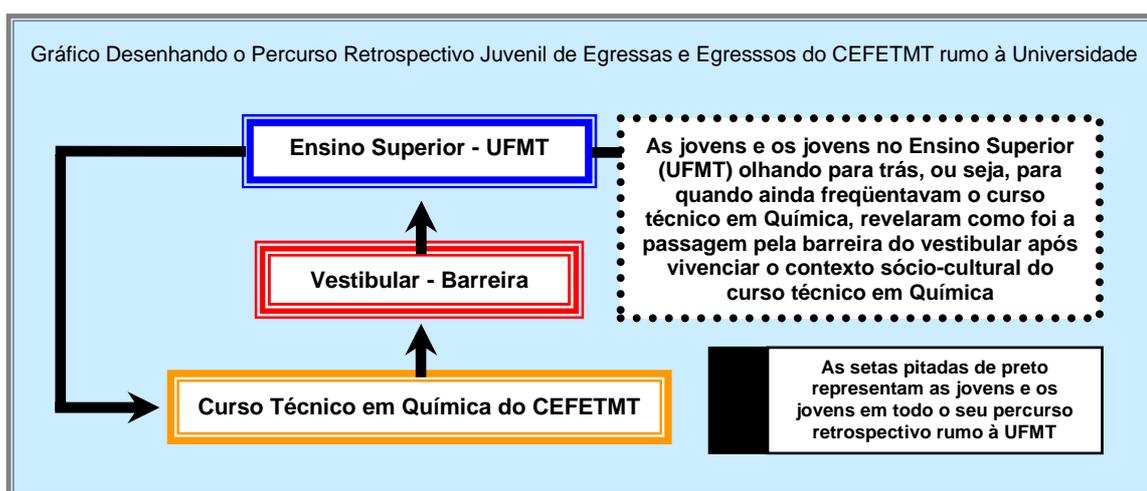
⁶⁸ Diálogo entre o pesquisador e Milena uma das jovens entrevistas na pesquisa que revela o *despertar para o saber na classe popular*.

Este capítulo tem por objetivo *revelar* a escolha universitária na barreira do vestibular *via as falas* das jovens egressas e dos jovens egressos do “‘curso técnico em Química’ do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT)”.

As jovens e os jovens, atualmente universitárias e universitários, *olharam para trás*, para relembrar da época, que freqüentaram o “curso técnico em Química”, e, falar (via o questionário e a entrevista semi-estruturada) como o *contexto* desse *meio sócio-cultural e sócio-educativo* contribuiu em suas reorientações para uma nova escolha de curso superior, com “escolhas universitárias” almeçadas, vislumbrando a certa aprovação no vestibular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Assim, este *capítulo* será escrito de maneira que se possa visualizar quando as jovens e os jovens ainda freqüentavam o “‘curso técnico em Química’ no ‘Campus Bela Vista’ no CEFETMT”, e, *revelar* com se deram as escolhas de “cursos superiores” neste *contexto sócio-cultural e sócio-educativo* para enfrentarem a barreira do vestibular.

Para demonstrar tal propósito, o *gráfico* a seguir, desenha a retrospectiva juvenil, as jovens e os jovens no ensino superior (já ingressas e ingressos nos cursos superiores escolhidos) contaram suas “histórias retrospectivas” vividas no *contexto sócio-cultural e sócio-educativo* do curso técnico em Química, evidenciando claramente com se deram suas “escolhas universitárias” para as suas respectivas passagens pela barreira edificada no vestibular.



O *capítulo* se iniciara apresentando o perfil juvenil (por via do questionário) localizado no *subcapítulo 5.1* e em um segundo momento as falas juvenis (por via da entrevista semi-estruturada) localizadas no *subcapítulo 5.2*.

5.1 O perfil dos universitários egressos do CEFETMT

Quem são essas jovens e esses jovens e o que pensam afinal sobre a escolha do curso superior que fizeram? A investigação foi desenvolvida compactuando com a premissa de que a *primeira tarefa* a se fazer é *aprender* a escutar as jovens e os jovens, entender as condições em que vivem, as suas semelhanças, diferenças e perspectivas frente aos imensos desafios que a *escolha* de um curso superior e *ingresso* no mesmo lhes impõem contemporaneamente.

Utilizou-se na perspectiva de se ter uma *visão panorâmica* das jovens e dos jovens: o *questionário* intitulado “os jovens egressos do CEFETMT e a escolha do curso superior (egressos do curso técnico em Química no período de 2001/1 a 2003/2) – (perfil)”.

O questionário teve como finalidade principal desenhar o *perfil social, cultural e econômico* da *parcela juvenil egressa* do “curso técnico em Química do CEFETMT (2001/1 a 2003/2)” e *ingressa* nos “cursos superiores de ‘Licenciatura Plena em Química’ e ‘Bacharelado em Química’ da UFMT (2002/1 a 2006/2)”, que para alcançar tal propósito, empregou-se o *suporte norteador* oferecido pela *parte quantitativa de levantamento de dados (discutida exaustivamente nas considerações metodológicas)*, levantada no *primeiro momento* da pesquisa pelo *cruzamento de dados* do CEFETMT (2001/1 a 2003/2) versus da UFMT (2002/1 a 2006/2). Que possibilitou fornecer com exatidão: os nomes das jovens e dos jovens; quais cursos superiores escolheram; onde se localizavam; e a totalização dos(as) 32 (trinta e dois) jovens a serem entrevistados, antes de ir a campo aplicar o instrumento de investigação.

O questionário (*anexo pg. 249*) estava composto de um total de 55 (*cinquenta e cinco*) perguntas, distribuídas em 14 (*catorze*) eixos temáticos, sendo cada eixo temático composto de perguntas *abertas* e/ou *fechadas*, que levava as *categorias* de análises conformadas em cada eixo temático, *elegendo* o questionário como *instrumento guia mestre* para definir o *perfil social, cultural e econômico* da *parcela juvenil* em estudo.

As perguntas do questionário tinham três objetivos principais: conhecer os dados socioeconômicos dos jovens e de suas famílias; conhecer como foram realizados seus estudos até o ingresso no ensino superior, e; conhecer algumas de suas opiniões sobre cultura e lazer juntamente com as questões sociais.

No desenho do *perfil juvenil* a seguir não serão apresentados os *gráficos*, pois o que se pretendeu, foi apenas desenhar o *perfil*. E que, entretanto serão apresentados no *capítulo 6* os *gráficos* necessários para a análise que será realizada neste capítulo.

As jovens *desenhadas* e os jovens *desenhados* pelos emaranhados fios dos dados sucintamente trabalhados possibilitou tecer via análise sócio-participativa, uma teia que enovela o *perfil* social, econômico e cultural:

As jovens e os jovens estão em sua *maioria* formando um *corte etário* estabelecido entre os 19 a 24 anos – em que a maioria à ingressar no ensino superior é do sexo feminino cerca de 2/3 contra apenas 1/3 sendo do sexo masculino, com a cor autodeclarada de pretos(as)-23% mais pardos(as)-38% chegando-se a 61% deles(as) no ensino superior em contrapartida dos 39% brancos(as) no ensino superior – quanto à religião mais da metade é católica (aproximadamente 2/3 – 61%) com um leve nuance para as religiões evangélica/protestante (15%) e espírita (12%);

A grande maioria da parcela juvenil em foco é solteira (81%) não tem filhos (87%) e pensam em se casar (71%) – em que a maioria desses(as) jovens *atualmente* moram em casa (92%) com os pais (pai e mãe – pai ou mãe), em residências próprias (80%), compondo as respectivas tradicionais famílias constituídas pelo: o pai, a mãe e irmão (45%) e além disso apresentando diversas outras conformações familiares para os 55% restantes, e com uma variação de *duas* a *seis* pessoas por família;

Seus pais e suas mães apresentam uma *miscelânea* na formação educacional pessoal e também apresentam uma *miscelânea* na questão de seus respectivos trabalhos – os(as) jovens apresentam *rendas familiares* entre, 5 a 10 salários mínimos 38% (menos da metade) em contrapartida da variação de 1 até 5 salários mínimos 54% (27% - ‘1 a 2 salários’ somado a 27% - ‘2 a 5 salários’) – embasamento feito no salário mínimo de R\$350,00. Já na questão da classe social de origem estes(as) jovens apresentam uma maior propensão para a *classe C* (46,0%) e *D* (42,0%) com uma menor graduação para a *classe E* (8,0%), tendo na *classe B* (4%) a menor representação (apenas *um* jovem), sendo que a *classe A* não apresenta concentração;

Na vida escolar do ensino fundamental ao médio os(as) jovens – em sua maioria cursaram o nível de ensino *fundamental*(69%) e *médio*(73%) em *escolas públicas* com uma pequena minoria de 15% para o *fundamental* e 12% para *médio* em escola particulares – 88% concluíram o *ensino médio* na *modalidade* de *ensino regular* – freqüentaram o ensino médio *somente no turno matutino* (34%) e a *maior parte no turno vespertino* (35%) – os estudos efetuados fora de sala de aula com a maior percentualidade com 41% para os que estudam *uma hora por dia*;

Na questão do *curso pré-vestibular* para os(as) jovens os dados delineia que 42% *não freqüentaram* e o maior percentual dos que freqüentaram está para 27% no *período de 1*

semestre (6 meses) apenas. Já para a questão do *insucesso* dos(as) jovens no *vestibular*, destaca-se que todos eles(as) tiveram – com uma exceção no caso de *Júlio*–, e as *duas* maiores percentagens, estão para os(as) que prestaram, *um vestibular (53%)* e *dois vestibulares(35%)*, antes do ingresso no curso técnico em Química no CEFETMT. Os(as) jovens escolheram estudar no *curso técnico em Química* no CEFETMT porque, para 46% *prepara para o mercado de trabalho*, já para os outros 38% *foram de sua vontade, eles(as) escolheram*;

Do trabalho, na época que os(as) jovens cursavam o curso técnico em Química se revela que 38% só *estudavam (estudantes)*, e que 38% *trabalhavam e estudavam* – representando a duas maiores percentagens – sendo que 12% eram *estudante e bolsista* no CEFETMT. Já no ensino superior (UFMT), conforma-se 39% dos(as) jovens na condição dos(as) que *só estudam (estudantes)*, como uma contrapartida de 38% que *trabalham e estudam (estudantes-trabalhadores)* e com remanescente figurados na condição de *estudante e bolsista de iniciação científica* perfazendo os 23%;

Para se desenhar o *lazer juvenil* – *foi perguntado* onde vão quando querem se distrair, as réplicas mais marcante, ficaram com os(as) jovens preferindo *ir a festas (30%)*, *ir a bares (19%)* e *ficar em casa (19%)*. Já para o desenho da pergunta o que costumam fazer nas horas livres para se divertir, as repostas mais apontadas pelos(as) jovens foram que preferem *ir à igreja (22%)* e *sair com amigos (22%)*. E dentre as *alternativas* listadas na pergunta anterior, pediu-se que elegeassem as duas mais apreciadas, os(as) jovens optaram por *conversar com amigos* com 53% e *namorar* com 47%;

No desenho pertinente à *cultura* os(as) jovens apontaram quais são os lugares que *mais* gostam de frequentar, preferindo ir ao *cinema (20%)* e ir ao *shopping (22%)* – e para a leitura foi perguntado se os(as) jovens apreciam-na, disseram que sim para as *revistas (43%)*, *os livros (39%)* e apenas 18% para o *jornal*. Agora para a musica foi perguntado se os(as) jovens ouvem, obteve-se uma aprovação de 100% dizendo que sim! *Ouvm música!* E as *músicas mais apreciadas* por eles(as) são os para os tipos Pop (16%), MPB (16%) e Evangélicas(16%) contra 52% só para o tipo Rock;

No desenho on-line, os(as) jovens acessam a internet de *vez em quando (65%)* e *sempre (35%)* – e a atividade que os(as) jovens gastam mais tempo na internet são 29% com *Orkut / MSN (comunidade virtual)*, 29% com *mandar ou receber e-mail*, 19% com *pesquisas para escola*, 19% com *pesquisas para trabalho* e apenas 4% com o *bate-papo on-line*;

O desenho dos grupos – então para que 15% dos(as) jovens participam – esses grupos estão classificados como grupos religiosos subdivididos em obras sociais e ministérios de músicas;

O desenho da *política* para os(as) jovens, está que 80% *procuram se informar sobre a política, mas sem participarem pessoalmente* – expondo que não há uma adesão irrestrita, mas também não há nenhum grau absoluto de desinteresse – e que, no entanto 88% desses(as) jovens acham que o *melhor regime político é a democracia*. Ainda nesta questão os(as) jovens atribuíram notas variando entre *zero a cinco* para as *instituições* e a mais abalizada foram com 21% os *partidos políticos*. Já a nota atribuída pelos(as) jovens variando entre *sete a dez* para as *instituições*, as mais abalizadas foram com 31% para a *família*; 26% para a *igreja* e 25% para a *escola*;

Os(as) jovens e o *social* – em que vêm desenhar que 57% dos(as) jovens *pensam* que sua *situação social no futuro* será *muita melhor* contra apenas 31% que *pensam* que sua *situação social no futuro* será *pouco melhor* – encerrando com a grande maioria 92% dos jovens dizendo *sim* que *acreditam e tem confiança no futuro*.

As informações mapeadas revelaram as estratégias traçadas pelas jovens e pelos jovens trazendo o conhecimento sobre como essa juventude, se sustentou culturalmente para construir as suas oportunidades.

Os *dados e depoimentos* mostraram uma juventude com profunda crença em suas capacidades, que abriram canais de inserção se fazendo presentes e criando suas oportunidades, para então viver a transformação do hoje, e não em um futuro inalcançável.

Os *dados* mostraram as jovens e os jovens nos seus espaços e tempos sociais: enfim os dados desenhados permitiram reconhecer diferenças, semelhanças e efeitos decorrentes dos distintos lugares sociais que as jovens e os jovens ocupavam e ocupam.

5.2 Os relatos dos jovens

E do universo total representado pelas e pelos trinta e dois (32) jovens egressos(as)⁶⁹ que ingressaram no “ensino superior”⁷⁰ para os *cursos superiores* de “Licenciatura Plena em Química” e “Bacharelado em Química”, *selecionou-se* seis (06) jovens para realizar com elas

⁶⁹ Do “curso técnico em Química” do CEFETMT no período de 2001/1 a 2003/2.

⁷⁰ Na UFMT – *Campus Universitário de Cuiabá* – no período de 2002/1 a 2006/2.

e eles a *entrevista semi-estruturada* pela via de *guia* de um *roteiro sócio-participativo*, configurando a “*terceira e última parte da pesquisa*” a “*parte qualitativa*”.

O “roteiro sócio-participativo de entrevista semi-estruturada” (*anexo pg. 258*) estava composto, de um total de 46 (*quarenta e seis*) pergunta, distribuídas em 11 (*onze*) eixos temáticos, que levava as *categorias* de análises conformadas em cada eixo temático, que *elege* o *roteiro* como *instrumento guia mestre* para *definir* como se realizaram *as escolhas juvenis do curso superior*, conforme esses *eixos temáticos* listados: o ensino médio, lembranças das marcas sociais; o vestibular e o insucesso, marcas do luto da passagem não permitida; o cursinho, o estar no meio (sem status social); a escolha do CEFETMT, o estar no meio (sem status social); visitando os tempos no curso técnico em Química no CEFETMT, o ambiente laboratorial no curso técnico em Química no CEFETMT, o status social proporcionado; visitando os tempos no curso técnico em Química no CEFETMT, a convivência com amigos e professores no curso técnico em Química, professores como verdadeiros modelos de querer ser no futuro; a escolha, retrato de uma experiência escolhida; o vestibular, antes e depois do curso técnico em Química, a passagem pela barreira ritualizada socialmente; a concomitância, a fidelidade ao CEFETMT, como forma de se preparar melhor; a UFMT, a vitória alcançada; a juventude, uma vivência social para sempre.

As jovens e os jovens para a entrevista semi-estruturada foram escolhidos(as) após aplicação do *questionário* (já discutido na *introdução do subcapítulo 5.1*). Posteriormente à aplicação dos *questionários* foram feitas *análises* dos mesmos e a partir deles escolheram-se as jovens e os jovens a serem levados para a entrevista semi-estruturada. Como *categorias de escolhas* dos(as) 6 (seis) jovens a serem entrevistados(as), decidiu-se escolher tendo o *questionário* como *suporte norteador*, pois o mesmo forneceu uma *visão panorâmica* das jovens e dos jovens *a serem escolhidos* para a entrevista semi-estruturada. Tendo o *questionário* como definidor do *perfil social, cultural e econômico* elegeu-se a partir dele 8 (*oito*) *categorias norteadoras* que serão descritas detalhadamente nos *itens* subseqüentes:

- * ***Categoria-1 – sexo (gênero)*** – respeitado o gênero elegeu-se 3 (três) jovens do sexo feminino e 3 (três) jovens do sexo masculino;
- * ***Categoria-2 – turno de estudo no curso técnico em Química*** – os(as) 6 (seis) jovens escolhidos estarão subdivididos em 4 (quatro) jovens do *turno matutino*, pois era o turno com maior número de *sujeitos* 27 (vinte e sete) e 2 (dois) jovens do *turno noturno*, pois teve apenas um número de 5 (cinco) sujeitos;

- * **Categoria-3 – insucesso no vestibular da UFMT** – na expectativa de abarcar os ‘*insucessos vivenciados pelos(as) jovens*’⁷¹ escolheu-se – jovem com 1 (*um*) *insucesso* no vestibular da UFMT, jovem com 2 (*dois*) *insucessos* no vestibular da UFMT, jovem com 3 (*três*) *insucessos* no vestibular da UFMT e jovem com 4 (*quatro*) *insucessos* no vestibular da UFMT;

- * **Categoria-4 – sucesso no vestibular da UFMT – único sucesso**, ou seja, um *único* jovem com “sucesso” no vestibular da UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) no período de 2002/1 a 2006/2 – este sujeito só foi encontrado após aplicação do *questionário (propiciador da visão panorâmica juvenil)* aos 32(trinta e dois) jovens egressos(as) do curso técnico em Química do CEFETMT no período de 2001/1 a 2003/2 que ingressaram na UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) entre 2002/1 a 2006/2 – este jovem respeita as 7(sete) das 8(oito) categorias norteadoras, ou seja, menos a “*categoria-2*” do *insucesso* – foi escolhido como sujeito para a entrevista semi-estruturada na expectativa de demonstrar quais foram as estratégias adotadas por ele para chegar ao *sucesso no primeiro vestibular prestado na UFMT (Campus Universitário de Cuiabá)*;

- * **Categoria-5 – curso superior escolhido** – como o *curso superior em Química* na UFMT está subdividido em *Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química*, para obter um representativo do todo no *curso superior escolhido* optou-se em selecionar – 3 (três) jovens que escolheram *Licenciatura em Química* e, 3 (três) jovens escolheram *Bacharelado em Química*;

- * **Categoria-6 – visualizar o universo representativo da escolha do curso superior** – com um olhar para representar o todo da experiência vivida na *escolha do curso superior* os 6 (seis) jovens escolhidos da maneira anteriormente descrita na categoria -5 se subdividirão em 2 (dois) jovens freqüentando o *2º semestre* do curso de graduação em Química, 2 (dois) jovens freqüentando o *4º semestre* do curso de graduação em Química e 2 (dois) jovens freqüentando o *7º semestre* do curso de graduação em Química – na expectativa de abarcar a *escolha do curso superior* nas diversas etapas do curso de graduação em Química, ou seja, visualizar a *escolha do curso superior* na visão do jovem que acaba de

⁷¹ Conforme *gráfico-29* localizado na página 222 desse trabalho (dissertação de mestrado) desenha os *insucessos* dos(as) 32 (trinta e dois) jovens egressos(as) do curso técnico em Química do CEFETMT no período de 2001/1 a 2003/2 nos vestibulares da UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) no período de 2002/1 a 2006/2.

ingressar, os que estão no meio do percurso e os que já estão terminando o curso de Graduação em Química na UFMT;

- * **Categoria-7 – concomitância (cursaram o curso técnico com o ensino superior nas mesmas épocas, porém em turnos distintos)** – sendo 3 (três) *concomitantes*, ou seja, fizeram ao mesmo tempo o *curso técnico em Química no CEFETMT* e o *curso de graduação em Química na UFMT*, na época que freqüentavam o curso técnico em Química; e 3 (três) *não concomitantes*, ou seja, não fizeram ao mesmo tempo o *curso técnico em Química no CEFETMT* e o *curso de graduação em Química na UFMT*;
- * **Categoria-8 – faixa etária** – finalizadora da escolha dos(as) 6 (seis) jovens a serem levados para a entrevista semi-estruturada foi a *faixa etária* – em que estes(as) jovens então subdivididos com idades oscilando de 20 (*vinte*) a 23 (*vinte e três*) anos, que vem fazer a conexão entre as 7(*sete*) *categorias norteadoras* anteriormente definidas, pois os jovens que respeitavam estas 7(*sete*) *categorias norteadoras*, estavam dentro deste *limite etário*, e, também por ‘*representar as idades dos 32(trinta e dois) sujeitos da pesquisa*’⁷².

As tabelas a seguir ilustraram as 8(oito) *categorias norteadoras* de escolha via *questionário definidor do perfil social, cultural e econômico*:

- * A *primeira* tabela – “os perfis dos(as) sujeitos(as) eleitos(as) para a entrevista semi-estruturada” – representará os nomes das jovens e dos jovens, os vestibulares prestados, o ingresso na UFMT e a quantidade de insucessos no vestibular para a UFMT;

Tabela – Os Perfis dos(as) Sujeitos(as) eleitos(as) para a Entrevista Semi-Estruturada			
Nome - sujeitos(as)	Vestibulares Prestados	Ingresso na UFMT	Insucessos
Turno Matutino – Egressos(as) do Curso Técnico em Química - 2001/1 a 2003/2			
1º Jovem	Júlio (20 anos) sexo masculino	1 Vestibular prestado na UFMT 1º Química Bacharelado	Não teve insucesso no Vestibular Ingressando no 1º vestibular para <i>Química Bacharelado</i> Nem um Insucesso

⁷² Conforme 2º parágrafo da página 126 desse trabalho (dissertação de mestrado) discutiu o delineamento da *idade juvenil (faixa etária)* dos(as) 32 (trinta e dois) jovens egressos(as) do curso técnico em Química do CEFETMT no período de 2001/1 a 2003/2 que ingressaram na UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) no período de 2002/1 a 2006/2.

2ª Jovem	Milena (22 anos) sexo feminino	2 Vestibulares prestados na UFMT 1º Nutrição 2º Química Bacharelado	Ingressando no 2º vestibular para <i>Química Bacharelado</i>	1 (um) Insucesso
3ª Jovem	Marcos (23 anos) sexo masculino	3 Vestibulares prestados na UFMT 1º Química Licenciatura 2º Química Bacharelado 3º Química Licenciatura	Ingressando no 3º vestibular para <i>Química Licenciatura</i>	2 (dois) Insucessos
4ª Jovem	Raquel (21 anos) sexo feminino	4 Vestibulares prestados na UFMT 1º Economia 2º Administração 3º Química Bacharelado 4º Química Licenciatura	Ingressando no 4º vestibular para <i>Química Licenciatura</i>	3 (três) Insucessos
Turno Noturno – Egressos(as) do Curso Técnico em Química - 2001/1 a 2003/2				
5ª Jovem	Wagner (22 anos) sexo masculino	3 Vestibulares prestados na UFMT 1º CFO 1º Química Licenciatura 3º Química Bacharelado	Ingressando no 3º vestibular para <i>Química Bacharelado</i>	2 (dois) Insucessos
6ª Jovem	Pâmela (22 anos) sexo feminino	7 Vestibulares prestados 1º Química Bacharelado (UFMT) 2º Nutrição (UFMT) 3º Farmácia (UFMS) 4º Farmácia (EFA) 5º Farmácia (UFMT) 6º Química Licenciatura (UFMT) 7º Química Licenciatura (UFMT)	Ingressando no 7º vestibular para <i>Química Licenciatura</i>	4 (quatro) Insucessos na UFMT 6 (seis) Insucessos no Geral
Obs.: Por motivo de guarda de sigilo das identidades dos sujeitos(as) entrevistados(as), optou-se por colocar apenas o primeiro nomes dos(as) mesmos(as) omitindo, portanto os sobrenomes.				

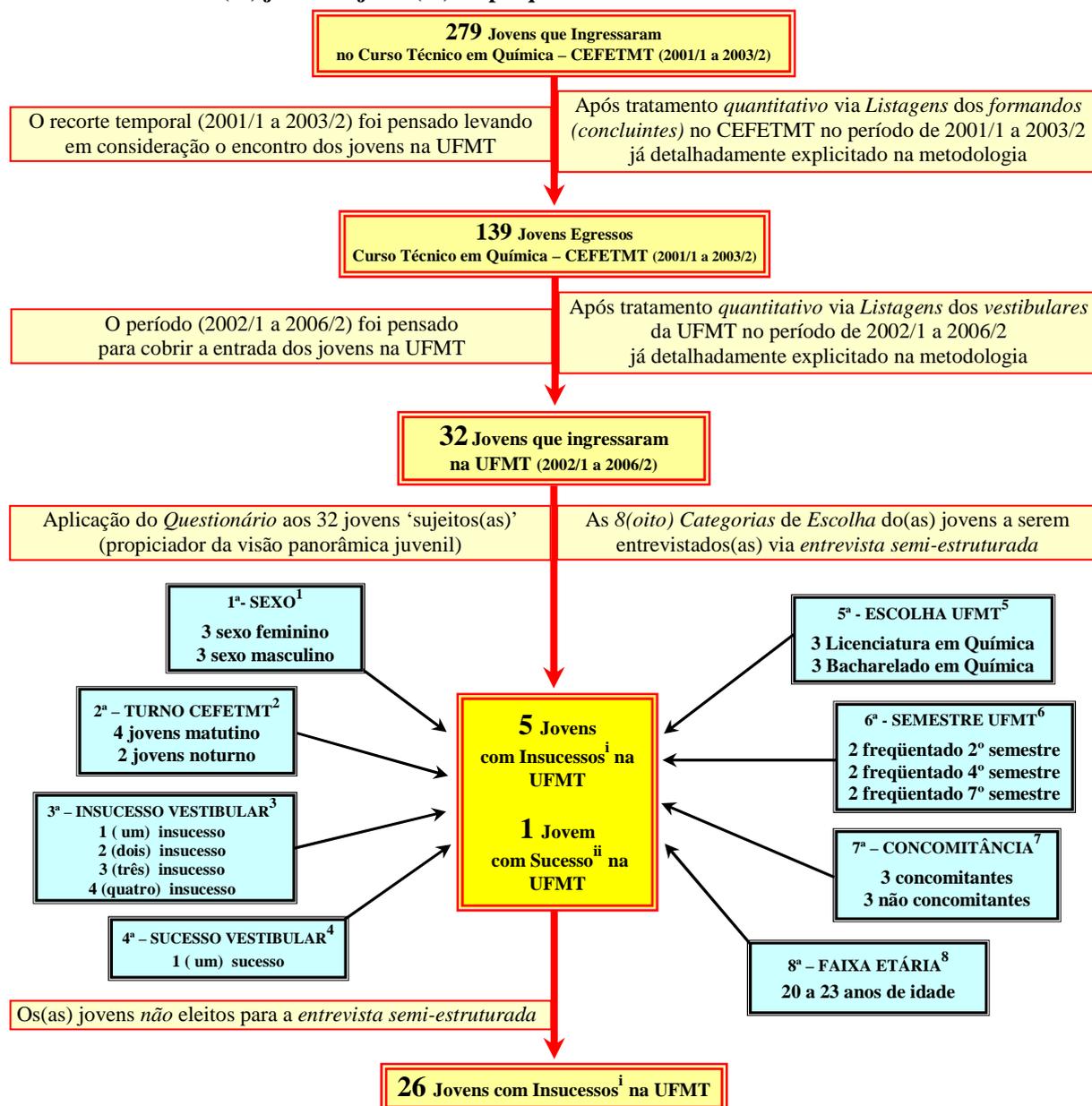
* A segunda tabela – “representação das oito categorias de escolha dos(as) jovens para as entrevistas semi-estruturadas” – contemplará sinteticamente as 8 (oitos) categorias norteadoras de escolha das jovens e dos jovens para as entrevistas semi-estruturadas;

Tabela – Representação das Oito Categorias de Escolha dos(as) Jovens para as Entrevistas Semi-Estruturadas
<i>Representação em síntese das 8 (oito) categorias norteadoras</i>
Os(as) jovens do 2º semestre do curso de Química na UFMT
<p>Raquel:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Categoria-1 – Sexo Feminino; * Categoria-2 – Egressa do <i>turno matutino</i> do curso técnico em Química do CEFETMT; * Categoria-3 – 3 (três) insucessos nos vestibulares da UFMT; * Categoria-5 – Escolheu o curso superior de <i>Licenciatura em Química</i> na UFMT; * Categoria-6 – cursando o 2º semestre neste curso de Química na UFMT; * Categoria-7 – Não fez concomitância CEFETMT x UFMT; * Categoria-8 – 21 anos de idade.

<p>Wagner:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Categoria-1 – Sexo Masculino; * Categoria-2 – Egresso do <i>turno noturno</i> do curso técnico em Química do CEFETMT; * Categoria-3 – 2 (dois) insucessos nos vestibulares da UFMT; * Categoria-5 – Escolheu o curso superior de <i>Bacharelado em Química</i> na UFMT; * Categoria-6 – Cursando o <i>2º semestre</i> neste curso de Química na UFMT; * Categoria-7 – Não fez concomitância CEFETMT x UFMT; * Categoria-8 – 22 anos de idade.
Os(as) jovens do 4º semestre do curso de Química na UFMT
<p>Pâmela:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Categoria-1 – Sexo Feminino; * Categoria-2 – Egressa do <i>turno noturno</i> do curso técnico em Química do CEFETMT; * Categoria-3 – 4 (quatro) insucessos nos vestibulares da UFMT; * Categoria-5 – Escolheu o curso superior de <i>Licenciatura em Química</i> na UFMT; * Categoria-6 – Cursando o <i>4º semestre</i> neste curso de Química na UFMT; * Categoria-7 – Fez concomitância CEFETMT x UFMT – durante três meses (2005/1); * Categoria-8 – 22 anos de idade. <p>Marcos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Categoria-1 – Sexo Masculino; * Categoria-2 – Egresso do <i>turno matutino</i> do curso técnico em Química do CEFETMT; * Categoria-3 – 2 (dois) insucessos nos vestibulares da UFMT; * Categoria-5 – Escolheu o curso superior de <i>Licenciatura em Química</i> na UFMT; * Categoria-6 – Cursando o <i>4º semestre</i> neste curso de Química na UFMT; * Categoria-7 – Não fez concomitância CEFETMT x UFMT; * Categoria-8 – 23 anos de idade.
Os(as) jovens do 7º semestre do curso de Química na UFMT
<p>Milena:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Categoria-1 – Sexo Feminino; * Categoria-2 – Egressa do <i>turno matutino</i> do curso técnico em Química do CEFETMT; * Categoria-3 – 1 (um) insucesso no vestibular da UFMT; * Categoria-5 – Escolheu o curso superior de <i>Bacharelado em Química</i> na UFMT; * Categoria-6 – Cursando o <i>7º semestre</i> neste curso de Química na UFMT; * Categoria-7 – Fez concomitância CEFETMT x UFMT - durante 2 anos (2003/1 a 2004/2); * Categoria-8 – 22 anos de idade. <p>Júlio:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Categoria-1 – Sexo Masculino; * Categoria-2 – Egresso do <i>turno matutino</i> do curso técnico em Química do CEFETMT; * Categoria-4 – Nem um insucesso no vestibular da UFMT; * Categoria-5 – Escolheu o curso superior de <i>Bacharelado em Química</i> na UFMT; * Categoria-6 – Cursando o <i>7º semestre</i> neste curso de Química na UFMT; * Categoria-7 – Fez concomitância CEFETMT x UFMT - durante 2 anos e 1/2 (2003/1 a 2005/1); * Categoria-8 – 20 anos de idade.

- * E por último – o “gráfico sintetizador” – que no seu desenho contemplará todos os quesitos norteadores de *encontro* e *escolha* das jovens sujeitas e dos jovens sujeitos da pesquisa até a entrevista semi-estrutura.

Gráfico Sintetizador: desenhando todos os quesitos norteadores de encontro e escolha dos(as) jovens sujeitos(as) da pesquisa até a entrevista semi-estruturada



¹Sexo – Apesar de detectado uma maioria de jovens do *sexo feminino* (gráfico-2 – p.183) optou-se por escolher meio a meio.

²Turno em que frequentou o *curso técnico em Química (CEFETMT)* – pois o mesmo estava dividido em turmas no *turno matutino* e turmas no *turno noturno*.

³Insucesso no Vestibular da UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) no período de 2002/1 a 2006/2.

⁴Sucessoⁱⁱ no Vestibular da UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) no período de 2002/1 a 2006/2.

⁵Curso Superior Escolhido – pois o *curso superior de Química* escolhido pelos(as) jovens, estava dividido em dois cursos distintos: *Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química*.

⁶Visualizar o Universo Representativo da Escolha do Curso Superior – como o *curso superior de Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química* estava dividido em 8(oito) semestres optou-se em fazer uma amostragem desses semestres – escolhendo jovens frequentando: o *2º semestre* (início); o *4º semestre* (meio); o *7º semestre* (fim).

⁷Concomitância CEFETMT X UFMT – cursou o *curso técnico em Química (no CEFETMT)* com o *Ensino Superior (na UFMT)* na mesma época, em turnos distintos ou não (no mesmo turno).

⁸Faixa Etária – estes(as) 6 (seis) jovens (sujeitos elegidos para a entrevista semi-estruturada) estão com idades oscilando de 20 a 23 anos – esta idade *foi elegida* pois os(as) jovens que respeitavam as 7 (setes) categorias estavam dentro deste limite etário.

ⁱJovens com insucesso nos vestibulares da UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) no período de 2002/1 a 2006/2.

ⁱⁱEsse *único Sucesso* (jovens sem nem um insucesso no vestibular da UFMT no período de 2002/1 a 2006/2) só foi encontrado após aplicação do *Questionário (propiciador da visão panorâmica juvenil)* – este jovem respeita 6(seis) da 7(sete) categorias norteadoras, ou seja, menos a *categoria do insucesso*, pois ele *não teve nenhum insucesso no vestibular* – portanto o escolhemos como sujeito para a entrevista semi-estruturada na expectativa de demonstrar quais foram as estratégias adotadas por ele para chegar ao *sucesso no primeiro vestibular prestado na UFMT* (Campus Universitário de Cuiabá).

Após a observação expressa no gráfico sintetizador, observam-se ao final de toda a análise, uma totalização de 06 (seis) jovens objetos da discussão que será realizada a seguir. Lembrando que, primeiramente, se partirá das falas desses mesmos e dessas mesmas jovens.

A função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos [...] como fornecer os meios de compreender, isto é, de tomar as pessoas como elas são, senão oferecendo-lhes os instrumentos necessários para os apreender como necessários, por deles necessitar, relacionando-os metodicamente às causas e às razões que elas têm de ser como são? [...] é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao mesmo em uma certa medida, um alter ego) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele.

PIERRE BOURDIEU (1999)

A discussão estará organizada na tecedura construindo uma teia que enovelará 10 (dez) eixos temáticos que serão apresentados sucintamente trazendo as falas juvenis dos(as) 6 (seis) sujeitos e sujeitas a respeito de suas respectivas escolhas do curso superior. A ordem de apresentação da fala será a ordem da tabela: “representação das oito categorias de escolha dos(as) jovens para as entrevistas semi-estruturadas”, que representa em síntese as 8 (oito) categorias norteadoras para a entrevista.

Afim de melhor ilustrar a subjetividade dos(as) entrevistados(as), optou-se por fazer um breve resumo das “histórias de vida familiar, escolar e pessoal” de cada um(a) deles(as). Para isso, suas histórias foram organizadas segundo a ordem transcrita no parágrafo anterior. Embebido nos escritos do capítulo “Compreender” (p. 693 a 713) de Pierre Bourdieu no livro “A Miséria do Mundo (1999)” o texto será tecido nas “falas” das jovens e dos jovens carregando todas as suas subjetividades e marcas sociais.

1ª Jovem: *Raquel* é uma jovem de olhos e cabelos claros e que se classificou segundo as categorias de cor do IBGE como branca. Gestos e aparência bem delicados. Têm 21 anos de idade, mora com a família que é composta pelo pai, mãe e um irmão mais velho. A profissão de seu pai é motorista, a de sua mãe é técnica em enfermagem e seu irmão é formado em economia atuando como professor universitário, na área formada. Pela entrevista se pode observar que a base sólida para Raquel é a família, a união de sua família, ela me

contou que sempre tentam compensar a falta um do outro: como o pai é motorista viaja muito a trabalho, e, a mãe trabalhando como enfermeira dedica bastante tempo ao serviço, os fins de semana e o tempo em geral que tem disponível, ficam em função um do outro. Raquel foi mantida economicamente em todas as suas despesas pelos seus pais até o término do ensino médio, no percurso do curso técnico em Química, e, atualmente no seu percurso no ensino superior, pois ainda não trabalha. Raquel frequentou desde as séries iniciais até o término do ensino médio escola particular (ensino privado) na cidade de Várzea Grande-MT. Prestou 4 (quatro) vestibulares para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus Universitário de Cuiabá-MT, para os cursos superiores respectivamente em ordem crescente: o 1º (primeiro) para Economia; o 2º (segundo) para Administração; o 3º (terceiro) para Química Bacharelado; e o 4º (quarto) para Química Licenciatura Plena. Sendo que: o 1º vestibular foi prestado antes do ingresso no 'curso técnico em Química'; o 2º, o 3º e o 4º vestibular já estava cursando o 'técnico em Química'. Tendo tido nos vestibulares prestados: insucesso no 1º, no 2º e no 3º vestibular, que totaliza 3 (três) insucessos; e o sucesso no 4º (quarto) vestibular para o curso superior de Química Licenciatura Plena. A jovem Raquel foi procurar o CEFETMT, por influência familiar, após o seu primeiro insucesso no vestibular, e, escolheu o 'curso técnico em Química' – segundo ela, por sua afinidade com exatas (principalmente Matemática e disciplinas da área de exatas como a Química e a Física, desenvolvidas no seu ensino médio). Raquel não fez concomitância CEFETMT X UFMT (frequentar o CEFETMT no turno matutino e a UFMT no turno vespertino ou noturno), pois quando ingressa no ensino superior já havia terminado o curso técnico. Pelas falas do relato da jovem Raquel, pretende mostrar como ela alcançou o sucesso no vestibular para o curso superior que escolheu após sua vivência no curso técnico em Química.

2º Jovem: *Wagner*, um jovem de olhos escuros, cabelos escuros e que se classificou segundo as *categorias de cor do IBGE* como preto. De aparência séria. Tem 22 anos de idade, atualmente mora com sua mulher na casa de seus pais. Wagner foi mantido economicamente em todas as suas despesas pelos seus pais até o término do ensino médio e também no percurso do curso técnico em Química. E no ensino superior, segundo Wagner, atualmente mantém economicamente algumas de suas despesas, pois desempenha função como técnico em Química em uma indústria cervejeira na capital Cuiabana. Wagner frequentou desde as séries iniciais até o término do ensino médio escola pública (ensino público) na cidade de Cuiabá-MT. Prestou 3 (três) vestibulares para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus Universitário de Cuiabá-MT, para os cursos superiores respectivamente

em ordem crescente: o 1º (primeiro) para CFO (Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar-PMMT); o 2º (segundo) para Química Licenciatura Plena; e o 3º (terceiro) para Química Bacharelado. Sendo que: o 1º vestibular foi prestado antes do ingresso no ‘curso técnico em Química’; o 2º e o 3º vestibular já estava cursando o ‘técnico em Química’. Tendo tido nos vestibulares prestados: insucesso no 1º e no 2º vestibular, que totalizam 2 (dois) insucessos; e o sucesso no 3º (terceiro) vestibular para o curso superior de Química Bacharelado. O jovem Wagner foi procurar o CEFETMT antes do seu primeiro insucesso no vestibular por influência familiar (prestou o 1º vestibular e o exame de seleção para curso técnico em Química na mesma época), e, escolheu o ‘curso técnico em Química’, segundo ele, por ser o curso menos concorrido na época. Wagner não fez concomitância CEFETMT X UFMT (freqüentar o CEFETMT no turno matutino e a UFMT no turno vespertino e noturno), pois quando ingressa no ensino superior já havia terminado o curso técnico. Pelas falas do relato do jovem Wagner pretende mostrar como ele alcançou o sucesso no vestibular para o curso superior que escolheu após sua vivência no curso técnico em Química.

3ª Jovem: Pâmela, uma jovem de olhos escuros, cabelos escuros e que se classificou segundo as *categorias de cor do IBGE* como branca. De aparência tranqüila e extrovertida. Tem 22 anos de idade, mora com sua mãe e uma irmã, seu pai é falecido. Pâmela foi mantida economicamente em todas as suas despesas pelos seus pais até o término do ensino médio. Freqüentou o ensino médio em escola pública na cidade de Rondonópolis, interior do estado de Mato Grosso. Logo se muda para a capital de Mato Grosso: Cuiabá e começa a freqüentar cursinho pré-vestibular e cursinho de exatas até certo ‘período de tempo’ quando do ingresso no ‘curso técnico em Química no CEFETMT’, e, começa a trabalhar, estudando no turno noturno e trabalhando no turno matutino e vespertino. E nos três últimos meses do ‘curso técnico em Química’ ingressa no ensino superior e começa a freqüentar concomitantemente o ‘curso técnico em Química no CEFETMT’ e ‘curso de graduação em Química na UFMT’, agora estudando nos turnos vespertino e noturno e trabalhando no turno matutino. Do ingresso e percurso no curso técnico em Química até o ingresso e permanência no ensino superior Pâmela se sustentou economicamente, trabalhando para manter suas despesas com moradia, alimentação, transporte e estudo. No seu ensino médio, Pâmela me disse que não tinha claro que curso superior iria fazer, apenas que sentia muita vontade de trabalhar como farmacêutica. Isso despertava muita sua curiosidade, mas que não tinha um esclarecimento dessa profissão. Prestou 7 (sete) vestibulares, nas seguintes ordens: 2 (dois) vestibulares para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus Universitário de Cuiabá-MT; 1 (um) vestibular

para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus de Campo Grande-MS; 1 (um) vestibular para a Escola de Faculdade de Farmácia e Odontologia (EFA) em Alfenas-MG; 1 (um) vestibular para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus de Barra do Garças-MT; e 2 (dois) vestibulares para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus Universitário de Cuiabá-MT. Os respectivos vestibulares para os cursos superiores em ordem crescente: o 1º (primeiro) para Química Bacharelado; o 2º (segundo) para Nutrição; o 3º (terceiro) para Farmácia; o 4º (quarto) para Farmácia; o 5º (quinto) para Farmácia; o 6º (sexto) para Química Licenciatura Plena; e o 7º (sétimo) para Química Licenciatura Plena. Sendo que: o 1º, o 2º, o 3º, o 4º e o 5º vestibulares foram prestados antes do ingresso no ‘curso técnico em Química’; o 6º e o 7º vestibular já estava cursando o ‘técnico em Química’. Tendo tido nos vestibulares prestados: insucesso no 1º, no 2º, no 3º, no 4º, no 5º e no 6º vestibulares, que totalizam 2 (dois) insucessos em vestibulares para fora, e, 4 (quatro) insucessos em vestibulares na UFMT; e o sucesso no 7º (sétimo) vestibular para o curso superior de Química Licenciatura Plena. A jovem Pâmela foi procurar o CEFETMT na época que freqüentava o ‘cursinho de exatas’ para prestar o vestibular para o curso superior de farmácia (quinto vestibular), influenciada pela professora (chamada Carla) desse ‘cursinho de exatas’, e, escolheu o ‘curso técnico em Química’ por influência da professora Carla (professora do ‘curso técnico em Química’ do CEFETMT) que lhe falava do curso técnico em Química e do ambiente do laboratório, e, também pelo fato de ser gratuito e de poder estar se profissionalizando. Pelas falas do relato da jovem Pâmela pretende mostrar como ela alcançou o sucesso no vestibular para o curso superior que escolheu após sua vivência no curso técnico em Química.

4º Jovem: *Marcos*, um jovem de olhos claros, cabelos escuros e que se classificou segundo as *categorias de cor do IBGE* como branco. De aparência bem serena e, muito atento. Marcos tem 23 anos de idade, mora sozinho, mantendo todas as suas despesas atualmente, como moradia, alimentação e transporte, através do seu trabalho como técnico em Química em um laboratório de Tratamento de Água. Inicialmente Marcos, seu pai, sua mãe e um irmão se mudam do sítio onde moravam, localizado no interior do estado de Mato Grosso, para a capital Cuiabá, e, agora para dar continuidade aos seus estudos no ensino fundamental vai freqüentar um colégio público, em que, conclui a sétima e a oitava série. E nesse colégio público de ensino fundamental ele descobre a ‘carreira’ que queria seguir, despertada pelo *modelo* de sua professora ‘formada em Química no CEFETMT e na UFMT’, “um exemplo a ser seguido, segundo Marcos”. É nesse *meio social* que vai descobri a Escola Técnica Federal

de Mato Grosso (ETFMT) atualmente Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT). Presta o exame de seleção para o ‘ensino médio’ na ETFMT, sendo aprovado, ingressa na mesma: fruto colhido da dedicação aos estudos no ensino fundamental, destacando-se como melhor aluno da turma. No final do terceiro ano do ensino médio na ETFMT vai fazer concomitância, ou seja, freqüentar o ‘curso técnico em Química’ e o final do ‘terceiro ano’ em turno alternado – no ‘curso técnico’ vai ter contato com o ambiente laboratorial apurando o gosto pela Química trazido do ensino fundamental – não fez concomitância CEFETMT X UFMT, pois quando ingressa no ensino superior já havia terminado o curso técnico. Marcos desde o percurso do *segundo ano do ensino médio* em diante. Trabalhou na capital Cuiabá para arcar com todas as suas despesas: moradia; aluguel; alimentação; livros e roupas, sendo este o momento, que seus pais decidem retornar para o sítio no interior de Mato Grosso. Trabalhou nesse período em uma panificadora exercendo a *função de atendente* com carga horária diária das 13:00h às 22:00h. E continuou a trabalhar no mesmo local com a mesma carga horária para se manter economicamente no percurso completo do ‘curso técnico em Química’. Prestou 3 (três) vestibulares para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus Universitário de Cuiabá-MT, para os cursos superiores respectivamente em ordem crescente: o 1º (primeiro) para Química Licenciatura Plena; o 2º (segundo) para Química Bacharelado; e o 3º (terceiro) para Química Licenciatura Plena. Sendo que os 1º, 2º e 3º vestibulares foram prestados na época em que estava cursando o ‘técnico em Química’. Tendo tido nos vestibulares prestados: insucesso no 1º e no 2º vestibular, que totaliza 2 (dois) insucessos; e o sucesso no 3º (terceiro) vestibular para o curso superior de Química Licenciatura Plena. O jovem Marcos escolheu o ‘curso técnico em Química no CEFETMT’ pela influência da professora de Química do ensino fundamental. Marcus apresenta uma história ao mesmo tempo voltada para o labor no *trabalho*, nos *estudos* e dedicada à religião, sua vida diária é muito corrida, pois na parte da manhã trabalha no *laboratório de Tratamento de Água*, na *parte da tarde e parte da noite* freqüenta o curso superior de licenciatura em Química na UFMT, e, ainda como me disse, se considera um *jovem religioso*, freqüenta periodicamente cultos da *Igreja Congregação Cristã do Brasil*, onde é membro, seguindo os ensinamentos e a doutrina. Pelas falas do relato do jovem Marcos pretende mostrar como ele alcançou o sucesso no vestibular para o curso superior que escolheu após sua vivência no curso técnico em Química.

5ª Jovem: *Milena*, uma jovem de olhos escuros, cabelos escuros e que se classificou segundo as *categorias de cor do IBGE* como parda. De aparência atenta e alegre. Tem 22

anos de idade, mora com seu pai, sua mãe e duas irmãs, a mais velha estudante universitária de medicina e a do meio estudante universitária de Química. Milena me disse que a família é a sua base, e, que deram apoio a ela em tudo. Milena foi mantida economicamente em todas as suas despesas pelos seus pais até o término do ensino médio, no percurso do curso técnico em Química, e, atualmente no seu percurso no ensino superior, pois ainda não trabalha. Milena frequentou desde as séries iniciais até o término do ensino médio escola pública (ensino público) na cidade de Cuiabá-MT. Presta o teste de seleção para o CEFETMT ingressando no curso técnico em Química, e, após certo ‘período de tempo’ no ‘curso técnico’ ingressa no ensino superior na UFMT. Agora frequenta concomitantemente (concomitância CEFETMT X UFMT) o ‘curso técnico em Química no CEFETMT’ no turno matutino e ‘curso de graduação em Química na UFMT’ no turno vespertino e noturno (estudando nos três turnos até o término do curso técnico). Prestou 2 (dois) vestibulares para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus Universitário de Cuiabá-MT, para os cursos superiores respectivamente em ordem crescente: o 1º (primeiro) para Nutrição; o 2º (segundo) para Química Bacharelado. Sendo que: o 1º vestibular foi prestado antes do ingresso no ‘curso técnico em Química’; o 2º vestibular já estava cursando o ‘técnico em Química’. Tendo tido nos vestibulares prestados: insucesso no 1º vestibular, que totaliza 1 (um) insucesso; e o sucesso no 2º (segundo) vestibular para o curso superior de Química Bacharelado. A jovem Milena foi procurar o CEFETMT após o seu primeiro insucesso no vestibular por influência familiar (sua irmã estudou no CEFETMT), e, escolheu o ‘curso técnico em Química’ segundo ela: “não sabia nada de Química e queria aprender para prestar o vestibular”. Milena atualmente desenvolve um *trabalho de iniciação científica (CNPq)* com uma *bolsa de iniciação científica* fornecida pelo Governo Federal, desenvolvido em um *laboratório de pesquisa* que estuda *pesticidas*, localizado no curso de graduação em Química na Universidade Federal de Mato Grosso, onde é orientada a desenvolver este trabalho na ‘área de alimento’: estudando o pesticida no leite. Pelas falas do relato da jovem Milena pretende mostrar como ela alcançou o sucesso no vestibular para o curso superior que escolheu após sua vivência no curso técnico em Química.

6º Jovem: Júlio, um jovem de olhos escuros, cabelos escuros e que se classificou segundo as *categorias de cor do IBGE* como preto. De aparência culta e extrovertida. Tem 20 anos de idade, mora com seu pai, sua mãe e uma irmã mais nova. Júlio foi mantido economicamente em todas as suas despesas pelos seus pais até o término do ensino médio, no percurso do curso técnico em Química, e, atualmente no seu percurso no ensino superior, pois

ainda não trabalha. Atualmente Júlio mantém economicamente algumas de suas despesas, pois desenvolve um trabalho remunerado em um *laboratório de combustível* no ‘ensino superior’ na ‘Universidade Federal de Mato Grosso’ como estagiário, onde é orientado a desenvolver o seu trabalho de monografia de fim de curso. Júlio frequentou todo o ensino fundamental em uma escola pública localizada no bairro CPA na capital do estado de Mato Grosso Cuiabá, local onde *descobriu a existência* da Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT) atualmente Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT), pois até então nem imaginava a existência de tal escola. A descoberta da ETFMT foi realizada após ser despertado para mesma por uma *professora de geografia* que o observava e o achava um bom aluno na *oitava série do ensino fundamental* e a parti daí segundo ele “acendeu a centelha do CEFETMT”. E através de dicas dessa professora, o jovem Júlio vai à procura de informações a respeito da ETFMT, e encontra boas referências, e, com ele mesmo me disse “uma escola que tinha tradição na sociedade cuiabana e era bem visto quem estudava lá” e “tinha um ensino bom, de qualidade, uma estrutura interessante pra pessoa crescer e aprender mais”. Então decide fazer o *exame de seleção* para o *ensino médio*, obtendo êxito no mesmo, ingressa na tão falada *Escola Técnica* na época, e que, para Júlio já significava status poder estudar na ETFMT: “que o pessoal fala quem fez Escola Técnica é um bom aluno, é inteligente”. Que vai propiciar o desenvolvimento intelectual e cultural: para a língua portuguesa, para a poesia, para o teatro e para a ciência, pois a ETFMT oferecia essa estrutura segundo o jovem. Prestou 1(um) vestibular para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus Universitário de Cuiabá-MT, para o curso superior de Química Bacharelado. Sendo que o 1º vestibular foi prestado na época em que estava cursando o ‘curso técnico em Química’. Tendo tido no vestibular prestado: sucesso no 1º (primeiro) vestibular para o curso superior de Química Bacharelado, e, portanto nem um insucesso. O jovem Júlio escolheu o ‘curso técnico em Química’, segundo ele por influência de uma professora (Professora Eliane) no seu ensino médio no CEFETMT, que lhe mostrou a Química de um jeito interessante. Júlio revela ter uma ‘vida dedicada ao estudo’, pois ingressa direto do ‘terceiro ano do ensino médio no CEFETMT’ no ‘curso técnico em Química no CEFETMT’ fazendo concomitância (ensino médio no CEFETMT X curso técnico em Química no CEFETMT), e, logo após o término do ‘terceiro ano do ensino médio’ ingressa no ‘ensino superior na UFMT’ que levou durante dois anos e alguns meses concomitante ao ‘curso técnico em Química no CEFETMT’ (concomitância CEFETMT X UFMT). Pelas falas do relato do jovem Júlio pretende mostrar como ele alcançou o sucesso no vestibular para o curso superior que escolheu após sua vivência no curso técnico em Química.

1. O Ensino Médio: lembranças das marcas sociais

Qual é o nome da escola de ensino médio que frequentou? Em relação aos estudos no ensino médio teve alguma disciplina em especial, e, também teve algum(a) professor(a) em especial?

1ª Jovem: Raquel – Local onde frequentou o ensino médio: “Ensino médio foi no Emilio Chagas em Várzea Grande”. Disciplina em especial: “Matemática, eu sempre gostei de matemática, eu acho que desde da primeira série, exatas e ciências eu gostava muito”.

2º Jovem: Wagner – Local onde frequentou o ensino médio: “André Avelino Ribeiro, no CPA”. Disciplina em especial: “não teve nenhuma”.

3ª Jovem: Pâmela – Local onde frequentou o ensino médio: “Escola Estadual Machor Otavio Pitaluga, em Rondonópolis, eu conclui todo o meu ensino médio lá”. Disciplina em especial: “Olha, eu gostava muito da área de exatas, sempre gostei, e principalmente, gostava muito de matemática”.

4º Jovem: Marcos – Local onde frequentou o ensino médio: “Foi na Escola Técnica, ai fiz os três anos do ensino médio”. Disciplina em especial: “Mas eu gostei mais da matemática e da parte de exatas”.

5ª Jovem: Milena – Local onde frequentou o ensino médio: “Ensino médio foi no André Avelino Ribeiro, no CPA um, atrás do terminal do CPA, o ensino médio e o fundamental também”. Disciplina em especial: “Acho que física! Física e matemática”.

6º Jovem: Júlio – Local onde frequentou o ensino médio: “É antiga Escola Técnica Federal de Mato Grosso, e, hoje é o CEFETMT, foi onde eu fiz todo o meu ensino médio: primeiro, segundo e terceiro anos”. Disciplina em especial: “É assim, teve duas em especial! Mais uma, a mais, que de todas, foi a disciplina de Química!”. O encanto de Júlio pela especial professora no ensino médio:

Teve! Mais assim uma especial! Algo assim que abriu a minha mente [...] na área de Química! Foi a professora *Eliane* [...] Eu aprendi a Química e fiquei apaixonado! [...] eu falei não! É isso que eu vou fazer! É isso que eu quero! E tal! Eu quero estar envolvido com a Química! Eu quero estar nisso assim [...] Ela que me deu o incentivo, pra ir assim, entendeu! Abriu a mente pra gostar realmente.

Dos(as) seis jovens *Raquel* foi à única a fazer todo o ensino médio em escola privada (particular). Em que *Marcos* e *Júlio* frequentaram o ensino médio no CEFETMT (ensino público federal), e, *Pâmela*, *Milena* e *Wagner* em ensino público estadual. Já para a disciplina em especial no ensino médio os(as) cinco jovens apontaram gostar de exatas: com *Júlio* dizendo gostar de Química; *Raquel*, *Pâmela*, *Milena* e *Marcos* afirmando gostar de

matemática; e *Wagner* com nenhuma disciplina em especial. Vale frizar que a marcar social deixada pelo(a) professor(a) no ensino médio, foi marcante para o jovem *Júlio*, conforme seu depoimento mostrou o gosto para a Química.

2. O Vestibular e o Insucesso: marcas do luto da passagem não permitida

Quantos vestibulares prestou após o término do ensino médio, para que curso superior, e, em que universidade? Como foi prestar o vestibular após o término do ensino médio. O que sentiu em relação ao insucesso no vestibular, e, como seus familiares reagiram. Como se sentia após sair à listagem com o resultado de um vestibular em que não tinha alcançado o sucesso na aprovação.

1ª Jovem: Raquel – Prestou um vestibular após término do ensino médio, e, para a UFMT. “É prestei, só aqui na UFMT, o primeiro eu fiz pra Economia, não passei”. Como foi:

Foi assim: eu não sabia direito o que eu queria! Eu fiz Economia por que [...] Tinha muita, tem muita matemática financeira, e, eu gostava de matemática. Só que eu não tinha noção ainda do que? [...] Eu fiz Economia [...] Porque era a matéria que eu gostava, mas eu não sabia se era isso que eu queria! [...] e na verdade hoje: eu não me vejo fazendo Economia (*Raquel*).

O que sentiu em relação ao insucesso no vestibular: “Ele me marcou assim bastante, até que porque eu desiludi dos outros vestibulares entendeu [...] Porque eu, já tinha desiludido com o vestibular! Porque eu estudei muito, meu terceiro ano! Eu não passei! Ai eu desiludi do vestibular” (*Raquel*). Como seus familiares reagiram: “É meu pai ficou assim, meio, porque pagou a vida inteira [...] escola particular pra mim e pro meu irmão. Só que eu também tinha a segurança que meu irmão estudava numa universidade particular, ele também não conseguiu entrar aqui. Então a cobrança não foi muita” (*Raquel*). Como se sentia quando saía a listagem com o resultado do vestibular:

Eu sentia assim! Sei lá! Acho que eu num! Ou às vezes eu ficava muito preocupada com aquilo [...] eu via que era ali que era minha falha! Que eu não ia com a garra entendeu! Então quando saía a listagem: eu sabia que o erro tinha sido meu! Que o esforço que eu tinha feito não foi o bastante (*Raquel*).

2º Jovem: Wagner – Prestou um vestibular após término do ensino médio, e, para a UFMT. “Eu prestei o primeiro [...] foi pra cá [...] CFO [...] aí não passei, passei no físico, mas não passei no teórico” (*Wagner*). Como foi: “Ah, eu acredito que era por causa de uma deficiência no curso: ensino médio [...] no fundamental e no médio” (*Wagner*). O que sentiu

em relação ao insucesso no vestibular: “A gente fica triste! Muito triste!” (*Wagner*). Como seus familiares reagiram: “Estudar mais! Basicamente é isso” (*Wagner*).

3ª Jovem: *Pâmela*

Sim! Pois é, como eu falei, eu não pensava, olha como é engraçado! Eu não pensava em fazer Química [...] ai durante o ensino médio, no terceiro ano, eu comecei fazer cursinho! Estudava de manhã, e, fazia cursinho à noite, nessa época eu não trabalhava [...] eu tive um professor de Química! Que ele falava da Química! Ele falava muito mais da parte de bacharel [...] ele falava: porque que você não tenta fazer Química bacharelado [...] e isso me influenciou! O primeiro vestibular que eu fiz! Foi pra Química, mais assim! Não, eu não, sentido aquela vontade, devido a esses outros fatores! Que eu não via a Química ainda, muito interessante, eu não sabia ao certo [...] e o que eu sentia muita vontade, era trabalhar como farmacêutica! Isso me despertava muita curiosidade, mais como era o primeiro vestibular, eu falei assim há! Primeiro! E acabei tentando pra Química! Que não passei [...] foi por tentar! Porque os outros que eu tentei, não eram na Química, porque eu comecei a tentar Farmácia, pra vê se eu passava (*Pâmela*).

Prestou cinco vestibulares após término do ensino médio,

de 2000 pra 2001 [...] que eu prestei o primeiro [...] é terminei o segundo grau em 2000 [...] eu prestei o primeiro, foi Química Bacharelado, que eu não passei [...] final de 2001 pra 2002, eu prestei Nutrição [...] e prestei farmácia, pra fora, tanto em Campo Grande como em Alfenas [...] no final de 2002 [...] eu tentei Farmácia na Federal da que [...] não tentei pra fora (*Pâmela*).

Sendo, um vestibular para *Química Bacharelado* (1º vestibular para a UFMT), um vestibular para *Nutrição* (2º vestibular para a UFMT), um vestibular para *Farmácia* (3º vestibular para a UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande-MS), um vestibular para *Farmácia* (4º vestibular para EFA – Escola de Faculdade de Farmácia e Odontologia, Alfenas-MG) e um vestibular para *Farmácia* (5º vestibular para a UFMT para o Campus de Barra do Garças-MT). Como foi:

O primeiro vestibular que eu prestei pra Química, eu não vou! Não vou falar que marcou tanto, porque igual eu falei, não tinha essa idéia ainda, o que era certo, o que Químico, um Químico trabalhava, ainda mais bacharel [...] não tinha tanto esclarecimento, quando eu terminei o ensino médio [...] foi um professor de cursinho, que ele falou! Eu tava em dúvida, eu não sabia, o que eu fazia! Sabe aquela coisa assim: termina o segundo grau, tem que fazer inscrição pro vestibular, eu não tinha ainda ao certo [...] Mais o que mais me marcou mesmo! Eu acho que foi no ano que eu vim pra cá, que eu tentei Farmácia aqui! Porque foi um ano que eu mais estudei! Que eu parei até de trabalhar! Pedi demissão, pedi demissão claro! Um dos fatores foi porque eu vim pra Cuiabá [...] minha família veio também [...] eu me dediquei muito! Í eu esperava que até eu fosse passar, em Farmácia [...] Estudava à tarde, à noite! Acho que em especial foi esse! De Farmácia (*Pâmela*).

O que sentiu em relação ao insucesso no vestibular:

Ah! Fica decepcionado! Porque cria, quer queira ou não, cria uma expectativa! Você se dedica! Você faz cursinho! Você estuda! Você cria uma certa expectativa! Você tem é, uma visão assim! Otimista! Você espera! Que vai! Passar! Aí fica um pouco decepcionada, mais não pode se entregar! Porque se entregar! Aí você acaba desistindo! Fica desestimulado, é um pouco triste (*Pâmela*).

Como seus familiares reagiram:

Claro que eles também criavam uma certa expectativa: que via o esforço, mais se não conseguiu! Tinha mais um ano... eles sempre pensavam assim! Nada acabou, vai ter outros vestibulares, você pode tentar! I graças a Deus [...] acabei conseguindo! Mas meus pais sempre apoiaram, em relação a estudos (*Pâmela*).

Como se sentia quando saía a listagem com o resultado do vestibular:

Olha falando! De! É triste! É decepção! Às vezes! Que você se sente! Por você ter! É dedicado! I na hora não acontece! Só que eu acredito também! Muito assim! Que as coisas não são! Por acaso! Tudo tem seu tempo, sabe Clayte. Por que! Eu vejo hoje! Que o curso que tanto eu ansiava! Antigamente que era farmácia não era bem isso (*Pâmela*).

4° Jovem: Marcos – Não prestou vestibular no período após término do ensino médio: “É terminei o ensino médio e já entrei no técnico em Química” (*Marcos*), e, “Não! Não fiz isso! Eu já prestei vestibular, eu já tava no curso técnico” (*Marcos*). Pois como fazia o ensino médio no CEFETMT entrou direto no curso técnico em Química: “Aí eu peguei e saí do terceiro ano já matriculando no curso técnico em Química” (*Marcos*).

5ª Jovem: Milena – Prestou um vestibular após término do ensino médio, e, para a UFMT:

Primeiro eu não sabia o que eu queria! Ai eu peguei a lista! E fui ler! Ai eu pulei! Química não! Física não! Matemática não! Ai vi nutrição. Falei ah! O que será que faz nutricionista! Deve ser coisa boa! Vou prestar pra nutrição, ai prestei! Foi o primeiro assim que eu prestei (*Milena*).

E como foi: “Foi aquela coisa, se passar! Passou! Se não passar! Sinceramente, não passou! Que era um curso, que eu nem sabia direito como que era [...] foi aquela coisa de sorteio mesmo! [...] eu pego esse [...] eu não sabia pra que eu queria! Não tinha aquela coisa” (*Milena*). O que sentiu em relação ao insucesso no vestibular: “Eu não fiquei tão, triste assim, de não ter passado! [...] acho que eu não tava tão preparada assim! Claro que! A gente quer passar! Vê como que é a universidade, mas não é aquela coisa” (*Milena*). Como seus familiares reagiram: “acho por não, nunca ter tido pressão, com essa coisa de estudo, a gente sempre quis estudar. Não tinha aquela coisa, estudava, porque meu pai quer! Mas porque tinha vontade” (*Milena*).

6° Jovem: Júlio – Na época do término do ensino médio estudava no período matutino e noturno e trabalhava no período vespertino. Portanto não prestou vestibular no período após término do ensino médio, pois como fazia seu ensino médio no CEFETMT entrou direto no curso técnico em Química: “eu fazia ensino médio terceiro ano de manhã, trabalhava à tarde lá no CEFETMT e o curso técnico à noite” (*Júlio*).

Como as falas e comentários revelam as jovens e os jovens tiveram diferentes vivências frente ao vestibular, conforme a vivência no seu meio social de origem: *Raquel* que apesar de ter freqüentado o ensino médio privado teve insucesso no vestibular; *Wagner*, *Pâmela* e *Milena* que freqüentaram seu respectivo ensino médio em escolas públicas estaduais tiveram insucesso no vestibular também; enquanto que *Marcos* e *Júlio* por ter freqüentando seu ensino médio em escola pública federal não prestaram vestibular após término do ensino médio, se dirigindo direto para o curso técnico em química, portanto não tendo insucesso no vestibular nesse período. *Raquel*, *Wagner*, *Pâmela* e *Milena* afirmaram que ao prestarem os seus respectivos primeiros vestibulares não sabiam direito que curso superior queriam, e que as falas de alguns deles(as) revelam marcas do ensino médio para esses vestibulares. E as falas de *Raquel*, *Wagner*, *Pâmela* e *Milena* revelam também que o insucesso no vestibular foi ruim, e, com gradações de grau para cada subjetividade, conforme número de vestibular prestado, que os respectivos depoimentos mostraram.

3. O Cursinho: o estar no meio (sem *status* social)

Freqüentou cursinho pré-vestibular? Se sim, durante quanto tempo. E como foi esta experiência. Tem alguma comparação a fazer com o ensino médio, ou, com o curso técnico em Química.

1ª Jovem: *Raquel* – Freqüentou cursinho pré-vestibular e como foi essa experiência: “Eu freqüentei dois cursinhos, um no Master e um à noite no CEFETMT. O do Master, assim eu me sentia! Porque eu já tava no técnico, então eu tinha mais vontade. Foi na época que eu comecei a gostar bastante do técnico. Eu não sentia vontade de ir no cursinho” (*Raquel*).

Comparando cursinho e ensino médio:

Eu acho que no ensino médio eu tive mais liberdade assim! No cursinho é muito macete! No ensino médio você cria as coisas! No cursinho não, eles já dão, e, é aquilo, e, é isso que vai cair na prova! Eu acho! É aí que o cursinho era! Então eu acho que eles têm que fazer o aluno gostar da matéria, não só jogar o macete, falar decora que esse aí vai cair (*Raquel*).

Comparando o cursinho com o curso técnico em Química:

Então quando eu fiz o cursinho e o curso técnico e não gostava do cursinho, foi até uma época que eu passei um mês, minha mãe não soube que eu estava faltando o cursinho um mês, pra ficar na biblioteca estudando. Aí eu chegava em casa com o uniforme do CEFETMT, minha mãe fala: você não foi no cursinho! Fui mãe! Só que eu coloquei a camisa do CEFETMT no cursinho por cima. E eu não

ia pro cursinho de jeito nenhum, porque eu não gostava, eu queria ir só ao técnico (*Raquel*).

2° Jovem: Wagner – Frequentou cursinho pré-vestibular e como foi essa experiência: “Fiz cursinho [...] Uns seis meses [...] Depois que eu terminei a Escola Técnica” (*Wagner*). Comparando cursinho e ensino médio: “No cursinho você aprende durante o período que você estudou no colégio. Você não estudou todas aquelas matérias, que são cobradas no vestibular, nem todas as matérias a gente tem! Então acaba saindo mal!” (*Wagner*). Comparando o cursinho com o curso técnico em Química: “Não consegui comparar: ele é mais específico, é mais assim, ele é mais pra área. Noventa por cento das aulas é prática!” (*Wagner*).

3ª Jovem: Pâmela – Frequentou cursinho pré-vestibular e como foi essa experiência:

Então eu frequentei durante o terceiro ano, um semestre. Ai no outro ano também, quando eu tentei pra nutrição eu frequentei também um semestre, e, quando eu vim pra Cuiabá frequentei também um semestre. Sempre foi assim! Um semestre! Eu nunca fiz um ano inteiro cursinho não! Só semestral! Foi bom assim! Só que não adianta você falar assim! Ah! Cursinho faz milagre! Não tem nada disso não! É, cursinho ele de dá uma base pra você ta recapitulando, e, é muito rápido! Você tem que ter um tempo de chegar em casa e revisar isso e estudar! Porque cursinho não passa ninguém não! Você só ir na aula do cursinho! Só estar lá presente! [...] Eu acho que isso não: somente isso não favorece! [...] claro que auxilia! Mais no ano que eu passei também! [...] eu já tinha dois anos [...] que eu já tava no curso técnico [...] fazia dois anos e eu não fazia cursinho, tava afastada do segundo grau e passei! Foi muito engraçado! Passei! Então auxilia mais eu acho que! Auxilia um pouco (*Pâmela*).

Comparando cursinho e ensino médio:

Comparação! Não! Eu acho que não! Porque é tão difícil já o cursinho: o ensino médio você vê tudo! Gradativamente! É tudo com o seu tempo. Cursinho! Eles lançam! A todo o momento! Informações que você adquiriu em onze anos! Mais ou menos da sua vida. Eles vão lançando! Então comparação que eu vejo: é necessário você fazer um bom segundo grau e não ficar pensando que cursinho faz milagre! Porque é uma recapitulação que você já viu, e, de uma forma muito rápida! [...] eu sou a favor de conscientizar os jovens de fazer um bom ensino médio! Porque cursinho não faz milagre! Eu tenho essa idéia! Que cursinho não faz milagre! Te auxilia! Mais depende muito de você! Também estar buscando (*Pâmela*).

Comparando o cursinho com o curso técnico em Química:

Compara com o cursinho! Ah difícil Clayte falar assim do cursinho! Eu! Acredito muito, eu adquiri é mais ensinamentos na área Química, na parte Química, na área Química com o curso Técnico. U cursinho você vê igual eu falei: é lança muitas coisas em pouco tempo, mais eu gostei [...] os dois auxiliaram, mais o curso técnico acho que me ajudou bastante, como te falei também na parte da organização isso de você levar pro dia a dia disciplina! Isso ajudou muito (*Pâmela*).

4° Jovem: Marcos – Não frequentou cursinho pré-vestibular durante a sua trajetória em direção ao ensino superior.

5ª Jovem: Milena – Frequentou cursinho de exatas: “Deixa eu lembrar quanto tempo, acho que foi um ano [...] duas vezes por semana, foi bom. Era com pessoas que incentivavam. Eram os meninos da medicina, que eles abriram cursinho e tudo, então era, foi interessante” (*Milena*).

6º Jovem: Júlio – Não frequentou cursinho pré-vestibular durante a sua trajetória em direção ao ensino superior: “eu via o pessoal falando de cursinho. Estudava! Não sei o que! Aí dava também uma olhadinha no final de semana e tal. Também nunca tive essa vontade! Ah de fazer cursinho! Não!” (*Júlio*). Em que *Júlio* completa seu pensamento:

Ah é do tipo: acho que eu nunca me senti interessado de estar lá! Naquele grupo de gente! Não sei assim! Que acho também: eu não sei se lá vai! [...] Eu acho que lá só vai ajudar! Eu não via complementar muito! Eu achava assim! A minha visão era essa! Eu achava que isso não ia complementar muito a minha bagagem! Só meio que relembrar! E naquela época eu já estava no ponto *x*! E eu acho que não precisava mais relembrar! Era pegar o vestibular! Encarar de frente! E fazer! O que estudou! Se estudou: estudou! I vamos lá! Foi mais o menos assim! Força de vontade: encarei (*Júlio*).

Falando de como foi a experiência em frequentar o cursinho pré-vestibular os(as) jovens: *Raquel*, *Wagner* e *Pâmela* disseram ter frequentado e que a experiência vivida foi complementar, pois o ensino médio em suas concepções deveria ser bem feito; *Milena* diz ter frequentado o de exatas, para ela uma experiência diferente e interessante; com *Marcos* e *Júlio* dizendo que não frequentaram por estarem no CEFETMT e terem ido direto pro curso técnico, e, até mesmo o depoimento de *Júlio* revela que pela bagagem adquirido no ensino médio no CEFETMT o cursinho se torna desnecessário para enfrentar o vestibular. Já em relação a alguma comparação a fazer com o ‘ensino médio’, ou, com o ‘curso técnico em Química’: *Raquel*, *Wagner* e *Pâmela* disseram não ter, pois segundo suas percepções o ensino médio seria a base sólida para prestar o vestibular.

4. A escolha do CEFETMT: o estar no meio (sem *status* social)

Como surgiu a possibilidade (ou vontade) de estudar no CEFETMT, ou seja, como chegou até o CEFETMT? Relate em detalhes porque escolheu estudar no CEFETMT? Porque dentre todos os cursos técnicos oferecidos pelo CEFETMT escolheu fazer o curso técnico em Química?

1ª Jovem: Raquel – Como surgiu a vontade de estudar no CEFETMT:

Ai, meu irmão já tinha feito, prestado vestibular e não passado pra técnico de acho que era, não lembro se era turismo, lá no CEFETMT. Foi aí que eu conheci, porque eu não sabia desses técnicos, pensei que era só o ensino médio, lá no CEFETMT. Foi aí que eu descobri que tinha! Aí meu irmão falou: ah vê um técnico desse. Minha mãe falou: é faz um técnico lá no CEFETMT (*Raquel*).

Como escolheu estudar no CEFETMT:

Eu não tinha passado no vestibular, eu fiquei meio triste, aí minha mãe, eu queria fazer um técnico, pra mim ter noção ainda do que eu queria. Logo que eu não passei no vestibular de Economia: eu fiquei pensando será que era isso mesmo que eu queria! Quando esta no terceiro ano, você faz, mais por indução dos professores! Professor que você gostou no terceiro ano! E da matéria que você gosta, e, não sabe se é isso mesmo que você quer! Falei: ah vou fazer um técnico (*Raquel*).

Porque dentre todos os cursos técnicos escolheu fazer o curso técnico em Química:

Aí eu fui ao correio no último dia de inscrição, eu e minha mãe, comprei o caderno com o negócio, aí eu olhei, na hora que eu escolhi, eu olhei, aí eu queria fazer *designer* em móveis. Aí tinha uma menina do meu lado preenchendo o negócio, ela falou: ah essa daí é pra ser carpinteiro, não faz não! Aí eu olhei o resto, aí eu falei: Ah mãe, eu acho que eu vou fazer Química! Eu gostava de Química no terceiro ano, e, é o único de exata que tem, deve ter matemática, teve ter cálculo [...] Aí eu escolhi Química! Aí eu prestei a prova, fui bem na prova: a prova que eu fui mais bem, porque eu gabaritei matemática na prova do técnico. Aí eu passei (*Raquel*).

2º Jovem: Wagner – Como surgiu a vontade de estudar no CEFETMT: “Eu já tinha a vontade de estudar, desde o ensino médio, era pra eu ter feito! Fiz não passei na seleção pra ensino médio! Mas sempre quis entrar lá! Sempre achei que o ensino lá é bom” (*Wagner*). Como escolheu estudar no CEFETMT: “Eu tinha amigos que já estudaram lá, tenho parente que já estudou lá, e o ensino sempre foi bom! Lá o histórico também, deles, sempre foi bom, então!” (*Wagner*).

Porque dentre todos os cursos técnicos escolheu fazer o curso técnico em Química: “Primeiro! Porque ele o “curso técnico em Química”! Pelo fato de ser menos concorrido na época! Basicamente foi isso” (*Wagner*).

3ª Jovem: Pâmela – Como surgiu a vontade de estudar no CEFETMT:

Eu não tinha! É ao certo: que era a Escola Técnica! Não sabia direito! É quando eu vim para Cuiabá. Só que eu não sabia! Dessa parte direito dos cursos profissionalizantes. Eu pesava mais que era só o ensino médio associado a um curso profissionalizante. Eu não sabia que tinha a parte também que você poderia fazer o [...] curso técnico! Ai quando eu tentei o vestibular pra farmácia, i a professora Carla (professora do cursinho de exatas e do curso técnico em Química no CEFETMT) começou a explicar. Eu despertei pra essa área laboratorial da química e resolvi procurar o curso técnico do CEFETMT. É pelo fato também de ser gratuito, isso me auxiliaria! É, e decidi! Tentar pra vê como que era realmente o curso Técnico. Í como eu já estava começando a me apaixonar [...] tinha os professores (do cursinho de exatas) mostrando esse lado da Química, eu resolvi fazer o curso técnico de Química (*Pâmela*).

Como escolheu estudar no CEFETMT:

Um dos fatores foi pelo fato assim! Como também você vai fazendo vestibular há certo tempo! Ai você fica tentando! Como você se sente às vezes decepcionada quando não passa! I como ai fica aquela coisa se eu não passar em farmácia, ai surgiu a Carla (professora) falando daquilo (do curso técnico em Química) [...] Então eu pensei! É! É um curso que já ta me profissionalizando: de certa forma já estou adquirindo certa experiência. Claro que não vou parar só ali! Com o curso técnico [...] já estaria trilhando uma boa parte da caminhada, então isso foi um dos fatores aqui em Mato Grosso, técnico em Química só tem no CEFETMT. Então esse foi um dos fatores que eu escolhi! Pelo fato de ser gratuito também [...] Por isso que eu procurei o CEFETMT. Principalmente essa parte de estar se profissionalizando: é pra trabalhar! O mercado procura bastantes profissionais, e, sabe eu resolvi procurar o CEFETMT (*Pâmela*).

Porque dentre todos os cursos técnicos escolheu fazer o curso técnico em Química:

Por que! [...] quando eu pensava em fazer Farmácia! I eu não sabia ao certo ainda direito! Eu pensava muito nessas partes de pesquisa, de laboratório! Eu achava isso muito bonito! Eu via reportagem no *globo repórte*: pessoas que estão realizando pesquisa na luta contra o câncer. Olha! Isso me fascinava! I eu não sabia ao certo que profissão, que uma pessoa tinha, pra chega naquilo [...] quando eu vim pra cá (Cuiabá-MT) comecei ter os professores de Química. Você vai esclarecendo, vai tirando suas dúvidas, vai conversando. I eu comecei a me apaixonar, por isso, laboratório! Eu sou apaixonada, eu gosto dessa parte laboratorial [...] I por isso que resolvi fazer Química. Não tinha interesse de fazer e ou turismo. Isso não me despertava! Não! Eu queria a Química mesmo (*Pâmela*).

4º Jovem: Marcos – Como surgiu a vontade de estudar no CEFETMT (Obs.: *Marcos* entra no CEFETMT para fazer o ensino médio):

Foi assim! Eu morava no sítio e mudei pra cá no final de 1996, início de 1997, ai eu vim estudar no colégio *Francisco Alexandre Ferreira Mendes*, que é aqui no *Boa Esperança* (bairro). Eu entrei ali em 1997 na sétima série, ai fui para a oitava em 1998, o pessoal da oitava série era o mesmo pessoal que estudou comigo na sétima, mesma turma, mesmos alunos e quando o pessoal foi começando terminar a oitava série eles só falavam! Em Escola Técnica! Na época. Só falavam em Escola Técnica! Mais eu nem sabia que tinha Escola Técnica! Que eu nunca tinha ido lá na Escola Técnica. Nem passado próximo de lá! Que eu era moleque não andava socinho! Eu nunca tinha passado. Ai como eu era um único, assim, não que eu queira me gabar, como eu era o único da turma que tirava nota muito boa! Ensinava eles lá, ajudava eles, meus colegas. Ai nós fizemos! Foram várias pessoas que fez da minha turma! Porque eles estavam todos influenciados. Ai nisso passou eu e mais duas colegas minhas. Ai nós entramos, os três (*Marcos*).

Como escolheu estudar no CEFETMT:

Então eles pegaram! E falaram é uma escola muito boa! E começaram a gabar muito a escola! E todos queriam fazer! Tinha gente que estava até estudando fora pra fazer a prova pra poder entrar lá. Ai uma colega minha falou assim: ah! Marcos se você não entrar lá ninguém de nós vai entrar, porque você é um dos alunos que tira a melhor nota na sala! Os alunos sabiam! Ai foi o seguinte eu peguei, ta bom fui, fiz a minha inscrição tudo certinho. Comecei a estudar em casa! E nessa época eu trabalhava [...] uma hora assim que eu tinha! Eu estudava. Mas como eu comecei a estudar assim muito! Ai muitas matérias entendeu! Eu queria passar bem! Porque ali já era uma vergonha não passar! Porque o colega falou se você não passar, não ia passar (*Marcos*).

5ª Jovem: Milena – Como surgiu a vontade de estudar no CEFETMT:

Minha irmã fez o segundo grau na Escola Técnica, inteiro. Ela foi formada em turismo lá na época que era segundo grau com o curso técnico. Ai eu prestei a primeira vez, não passei pro segundo grau. Aí fiz no André acho que por isso, porque sempre essa coisa do curso técnico. Meu pai também falou que era bom, fez técnico, ele era um técnico formado no CEFETMT (*Milena*).

Como escolheu estudar no CEFETMT: “Acho que por ter visto a Fernanda estudar. Sempre ouvi falar que era bom. Sabe que era uma escola respeitada, sempre teve um ensino bom. Além que na época da Fernanda, acho que ainda era mais rigoroso, depois eles deixaram bem” (*Milena*). Porque dentre todos os cursos técnicos escolheu fazer o curso técnico em Química: “Porque eu não sabia nada de Química! Eu queria aprender pro vestibular!” (*Milena*).

6º Jovem: Júlio – Como surgiu a vontade de estudar no CEFETMT (Obs.: *Júlio* entra no CEFETMT para fazer o ensino médio):

Assim eu estudava numa escola lá perto de casa *André Avelino Ribeiro*. [...] eu já estava na oitava série, já estava em outubro, quase concluindo o quarto semestre ai a professora, uma professora minha lá de geografia, eu gostava dela *Maria Auxiliadora*. Ela falou assim porque você não faz o CEFETMT. Ai eu comecei! Ela que me deu essa! Acedeu à centelha do CEFETMT [...] Que até então eu não sabia que tinha o CEFETMT. A partir dela, ai ela me contou. Eu comecei a pesquisar umas coisas sobre a escola, como que era, como que eu entrava pra fazer prova [...] Ai eu fiz a prova. Tinha muita gente, choveu naquele dia, eu quase não cheguei, olha só quase não cheguei! Aí fiz prova, cheguei todo molhado (*Júlio*).

Como escolheu estudar no CEFETMT:

Ah então! Como eu falei, eu pesquisei ai eu vi que ela é uma escola que tinha tradição na sociedade cuiabana. Era bem visto, quem estudava lá pela sociedade e tinha um ensino bom. Ensino de qualidade! Tinha uma estrutura interessante pra pessoa crescer, aprender mais no ensino médio no técnico. Ai eu fui por causa mais disso entendeu, que o pessoal fala assim, ai quem fez Escola Técnica é um bom aluno, é inteligente! Ou sai de lá já consegue um emprego! Ah eu vou fazer também! Quero entrar nessa barca! Ai eu fiz! Escolhi aqui! Pra fazer! Ai eu fui lá com a minha mãe uma vez pra ver como que era a escola. Ai eu vi! Dei uma olhada. Há eu quero estudar aqui! Ai eu fiz o exame de seleção, demorou um pouquinho, mas, eu entrei (*Júlio*).

Como surgiu a possibilidade (ou vontade) de estudar no CEFETMT, ou seja, como chegou até o CEFETMT, diante deste questionamento os(as) jovens apresentam respostas subjetivas conforme a riqueza das falas mostrou. Em que *Raquel, Wagner, Pâmela e Milena* mostraram que após o insucesso no vestibular procuraram o ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT, cada um dos(as) jovens subjetivamente a seu modo, estando em conformidade com a vivência nos seus respectivos meios sociais de origem, e, na contrapartida com *Marcos e Júlio* que procuraram o CEFETMT para fazerem seus ensinos médios, sendo iluminados para a procura do mesmo nas escolas onde freqüentaram os seus respectivos ensino

fundamental. *Wagner* tentou ingressar no CEFETMT na época do ensino médio, mas como ele mesmo disse que não conseguiu. Relate detalhadamente porque escolheu estudar no CEFETMT: os(as) seis jovens responderam que foram influenciados pelo meio social que freqüentavam, cada um subjetivamente a seu modo, conforme as falas revelaram. E porque dentre todos os cursos técnicos oferecidos pelo CEFETMT escolheu fazer o curso técnico em Química *Raquel, Wagner, Pâmela e Milena* cada qual respondeu a seu modo pelas vivências nos seus respectivos meios sociais.

5. Visitando os Tempos no Curso Técnico em Química no CEFETMT: o ambiente laboratorial no curso técnico em Química no CEFETMT (o *status* social proporcionado)

No laboratório (o ambiente laboratorial) do curso técnico em Química, Campus Bela Vista do CEFETMT. Como foi a chegada (pela primeira vez) no curso; como foi adentrar pela primeira vez o ambiente laboratorial; como se sentiu quando colocou o jaleco pela primeira vez no ambiente laboratorial; como foi manipular as vidrarias e aparelhos pela primeira vez e também com o passar do tempo no ambiente laboratorial.



Foto 1: Ambiente Laboratorial⁷³



Foto 2: Ambiente Laboratorial⁷³

Eu gostei muito do curso técnico em Química! É principalmente, acho que eu até coloquei no questionário: a parte pratica, é, a parte laboratorial! Acho que auxiliou muito: a disciplina, a organização que isso você sabe! Você não leva só para um laboratório! Você leva pro seu dia a dia! Nós precisamos realmente! I que é difícil! Ter aquela disciplina! Aquela organização! Ter a busca por isso! Isso auxiliou bastante! (Pâmela falando do Ambiente Laboratorial).

⁷³ 'Foto 1' e 'Foto 2': ilustração da parte interna do laboratório (o ambiente laboratorial) do 'curso técnico em Química' localizado no Campus Bela Vista do CEFETMT. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

1ª Jovem: Raquel – como foi a chegada (pela primeira vez) no curso técnico em Química no Campus Bela Vista do CEFETMT:

Primeiro eu entrei no carro e falei pro meu pai: pai é no *Bela Vista*! Nem sei onde que é! Meu pai falou assim: não explicaram pra você! Falei: explicaram! Diz que entra do lado daquele órgão lá onde esta construindo o *shopping* e vai embora. E tem trem da escola técnica lá? Falei tem! Ai meu pai foi me levar! Meu pai ia cedo pro serviço. Cheguei lá primeiro que todo mundo, achei estranho, meu pai conversou com o guardinha, pra saber se era lá. É aqui mesmo! Ai que eu vi sentado lá, o professor *Aquino*. Nunca tinha conhecido ele, ainda não tinha tido aula com ele. Ai ele estava sentado lá. I eu olhava assim! Achava tudo meio estranho, tudo quieto! Assim, não tinha ninguém! Eu estava achando estranho, será que era ali mesmo, ai eu decidi perguntar pra ele, falei: oi, é, o senhor trabalha aqui! Ele falou sou professor, com aquela voz grossa: eu sou professor! Eu falei: ai é que eu sou aluna nova, é aqui mesmo, que tem aula! É aqui mesmo, e, eu que sou o seu professor! Eu falei: então ta bom! Ai eu voltei lá falei pro meu pai que era, e fiquei lá conversando, ele não falava nada, só lendo um livro. Ai começou a chegar meus colegas, e eu já comecei a me enturmar. Nesse dia que eu fui só teve a minha sala que foi eu achei muito estranho ficar isolada ali! Ainda até eu falava, como que largam a gente aqui com sede! Jogado! Sem lanche! Ai mas também foi uma época assim que! Foi só no começo, depois eu adorava ir pro *Bela Vista*, gostava bem mais de ir pro *Bela Vista* do que ir pra ‘Sede’ (*Raquel*).

Como foi adentrar pela primeira vez o ambiente laboratorial:

Antes de a gente entrar, o professor *Aquino*, fez assim! Aquele suspense! Tipo ah! Não pegue em nada! Não toca nisso! Cuidado com isso! Isso queima! Antes de entrar no laboratório! Quando a gente entrou, ele colocou a vidraria em cima de uma bancada, começou a falar o nome, e a gente louco pra pegar! E ele não: não pegue em nada! Pode quebrar! E eu louca linda de jaleco querendo mexer em tudo! E ele não deixava! Ai quando ele deixou a gente pipetar água com um becker com água e negócio, eu achei tão chato! Eu queria mexer com coisa colorida! Com aqueles outros vidros que estava assim grande, ele veio me dar o mais chato! Mas depois que havia apresentado o laboratório, gostei muito (*Raquel*).

Como se sentiu quando colocou o jaleco pela primeira vez no ambiente laboratorial:

Então quando eu estudava no *Domingo Sávio*, eu tive aula, ah! Eu adorava colocar o jaleco, eu me sentia a doutora! Mas lá no CEFETMT foi mais especial e até porque, igual eu falo hoje aqui, muita gente anda com o jaleco pendurado, e eu não tive essa noção de jaleco lá no CEFETMT, e não ando com ele pendurado, ou a mostra, passando no zoto! É dobrado dentro da minha bolsa, ou dentro da minha pasta, pra não encostar no zoto! Porque é uma proteção minha, então eu não ando pra mostrar! Eu ando pra me proteger! Hoje eu tenho essa noção de proteção, mas ante, eu andava pra mostrar (*Raquel*).

Como foi manipular as vidrarias e aparelhos pela primeira vez e também com o passar do tempo no ambiente laboratorial:

A primeira vez assim da aparelhagem, pipeta foi fácil, não gostei mesmo! Mais depois assim, às vezes eu pegava uma mania de pegar alguma vidraria com uma mão e você ou Calar ou Marilú mesmo, não com a outra mão! Abre a torneira com essa mão! E hoje você vê que é bem mais fácil fazer do jeito correto do que do outro jeito que eu tinha mania, porque sei lá, até por segurança minha ou por agilidade, você pega agilidade. E manipular vidrarias Ave Maria, hoje aqui na UFMT, eu vejo o quanto que é importante, porque eles deixam as vidrarias, e você, não tem uma explicação (*Raquel*).

2º Jovem: Wagner – como foi a chegada (pela primeira vez) no curso técnico em Química no Campus Bela Vista do CEFETMT:

Eu já achei primeiro que estava meio isolado ali! Dos outros cursos, não entendia muito bem por que. Ai o que eles passavam pra gente era que lá não tinha capacidade de um espaço maior pro curso de Química. Então ampliaram aquele espaço pra lá. Mais lá é muito bom! Os laboratórios são bons! Ficou um pouco chateado da distância dos outros cursos (*Wagner*).

Como foi adentrar pela primeira vez o ambiente laboratorial: “ah gente? Como uma novidade, tudo novidade! Tudo que é novo, a gente, já primeiro, encara de forma meio constrangedora, até você pegar a manha do jeito, nesse estado você não entende muito bem o que é aquilo, pra que aquilo” (*Wagner*).

Como se sentiu quando colocou o jaleco pela primeira vez no ambiente laboratorial: “Lembra um pouco do médico. Aí pra mim não foi muito estranho não, questão de proteção” (*Wagner*).

Como foi manipular as vidrarias e aparelhos pela primeira vez e também com o passar do tempo no ambiente laboratorial: “A gente no começo tem dificuldade! Depois você vai aprendendo, vai pegando a manha e tal, aí vai ficando legal. A pessoa tem que ter! Muita atenção! É uma área muito interessante. Você trabalha com reagente e tal” (*Wagner*).

3ª Jovem: Pâmela – como foi à chegada (pela primeira vez) no curso técnico em Química no Campus Bela Vista do CEFETMT: “Eu gostei muito! Assim no início, é claro! Que tudo que é novo te assusta também um pouco, certa timidez, mais eu gostei muito. Muitos iniciaram conosco, poucos que acabaram! É formando” (*Pâmela*).

Como foi adentrar pela primeira vez o ambiente laboratorial:

Fantástico! Maravilhoso! Era o sonho! Igual eu falei: sempre achei muito bonito! Essa parte de laboratório, então quando você esta vivenciando! Aquilo! Você já fica em êxtase! Então foi maravilhoso! Muito bom! É i cada coisinha que acontecia! Aquela coisa, expectativa mesmo, parecia criança quando vê um doce! Feliz experiências: vê um reagindo com outro! Mudança de cor! Reações! Então isso já acaba eufórica! Até engraçado! Falar! Mais nossa como é bom quando você esta se realizando. O que você esperava! Você ta conseguindo: é bom de mais! Quando você vê as reações! Você traz isso pro seu cotidiano! Tão bom... muitas pessoas nem tem idéia: quem dera que todos tivessem a idéia! Tivesse a noção! Assim de como a Química ta presente na nossa realidade, no dia a dia, no dia da dona de casa, de todos nós! Quem dera! É muito bom isso: esclarece muito (*Pâmela*).

Como se sentiu quando colocou o jaleco pela primeira vez no ambiente laboratorial:

Nossa! Maravilhosa! A meu Deus! Foi engraçado lembra disso! É muito bom! Você se sente! Assim! Cheio! Estufado! Não é quase nada! Mais assim sente! [...] o jaleco! Nossa! Quando ia pra laboratório, ainda mais os professores sempre falavam, que principalmente um, o professor Josias, por favor, Químicos, não vamos andar de jaleco em ônibus: fora, jaleco é para laboratório. E você que às vezes até sai! Com o jaleco! Fala eu faço o curso técnico de Química! Acho que é! Mais é

muito bom, muito gostoso, é uma realização! De um sonho! Que começou a trilhar, já começou a realizar (*Pâmela*).

Como foi manipular as vidrarias e aparelhos pela primeira vez e também com o passar do tempo no ambiente laboratorial:

Pela primeira vez você sente um pouco de medo, no início, medo de quebrar. Tem que ter um certo cuidado, ainda você não sabe ao certo pra que serve, aí você tem os esclarecimentos, e depois com as práticas você vai pegando o jeitinho do laboratório [...] mais você tem que aprender, você tá ali pra aprender, a hora de errar é ali! Sempre os professores falavam a hora de errar era agora! Tirar as dúvidas, tudo! Mais no início claro sente um pouco de medo, principalmente com as vidrarias, quebrar, tem que tomar cuidado [...] então sempre ter cuidado, disciplina, organização. Pra não tá acontecendo acidentes, riscos (*Pâmela*).

4° Jovem: Marcos – como foi a chegada (pela primeira vez) ao curso técnico em Química no Campus Bela Vista do CEFETMT:

Nossa chegada lá, foi assim, foi o seguinte, foram a minha turma concomitância, pessoal que estudava no ensino médio (estudou na Escola Técnica) e foi outra turma que entrou também que faz a prova. Passou duas turmas, uma de concomitância e outra não. Alunos de concomitância muitos alunos que já estava na turma, eu já conhecia de lá, a gente já estudava lá no mesmo período o terceiro ano. Assim fomos recebidos pela professora *Marilú*! Ai ela pegou o extintor de incêndio e colocou lá, fez a gente correr com esse extintor lá! Apavorou todo mundo! É normal do curso de Química, você pega aquele extintor, pra aprender como que usa. Porque a primeira introdução que deram pra nós foi de primeiros socorros com a professora [...] ela começou trabalhando com nós, a parte assim de primeiro socorros e depois foi aprofundando mais um pouquinho (*Marcos*).

Como foi adentrar pela primeira vez o ambiente laboratorial:

A primeira vez é geral: uma tensão assim! Incrível! Tudo que acontece! Parece que está acabando! Você tem que ficar atento a tudo que acontece! Como que os alunos reagem assim, dessa maneira? Uma vez a gente estava numa aula do *Josias*. O *Josias* colocou um frasco de ácido lá! Ácido clorídrico! Em cima da bancada pra gente: pegar rótulo, ver se estava vencido, se não estava, examinar o frasco por fora. E o regente que estava dentro era ácido puro: era ácido clorídrico! Ai eu peguei, e fui, e destampeei o frasco pra ver se tinha cheiro. Na hora que abriu! Ficou aquele negócio (*Marcos*).

Como se sentiu quando colocou o jaleco pela primeira vez no ambiente laboratorial:

Jaleco! O jaleco é! Na hora que coloca o jaleco fica todo mundo se achando! Dá mais uma segurança pra gente! Incorpora mais você no ambiente do laboratório! Eu assim, pra mim foi é muito importante porque quando você faz técnico em Química você veste um jaleco! Da assim uma sensação: que você está realmente envolvido no assunto da Química! Então quando eu entro no laboratório, e, quando você não usa o jaleco parece que você não está certo (*Marcos*).

Como foi manipular as vidrarias e aparelhos pela primeira vez e também com o passar do tempo no ambiente laboratorial:

Bom essa parte aí é uma parte bastante prática, questão de manipular as vidrarias e mexer com aparelho. Toda a pessoa tem vidraria em casa e aparelho, é só você olhar certinho a voltagem do aparelho pra ligar na tomada pra não acontecer

aqueles curto lá, aquilo que acontece lá, o pessoal já fica desesperado, só quando entra no laboratório! É só olhar direitinho aquela parte lá! A vidraria é igual eu te falei. Tem que tomar o maior cuidado pra não quebrar nenhuma vidraria! Como aluno pega a vidraria, vai colocar na garra, não aperta direito derruba, quebra! Pra mim isso aí não faz sentido! Tem que fazer essa parte: bem feito pra não dar prejuízo e também é desagradável ficar quebrando vidraria (*Marcos*).

5ª Jovem: Milena – como foi a chegada (pela primeira vez) no curso técnico em Química no Campus Bela Vista do CEFETMT:

É diferente! Eu nunca tinha visto um laboratório de Química! Ai foi a professora *Marilú*, se eu não me engano, apresentou. Achei interessante o ambiente! Tudo limpo! Foi o primeiro dia, acho que até que a *Marilú* faz assim, dos extintores, ver as cores, aí faz aquele susto todo! Você lembra disso, como que ela é! Então! Achei interessante (*Milena*).

Como foi adentrar pela primeira vez o ambiente laboratorial: “É como eu te disse! Eu achei diferente! Bonito! Eu nunca tinha visto um laboratório, assim de perto” (*Milena*).

Como se sentiu quando colocou o jaleco pela primeira vez no ambiente laboratorial: “Todo mundo se acha! Aí o jaleco! Aquela coisa! Você percebeu o pessoal, geralmente você associa a médico, essas coisas, achei interessante. Você fica mais leve! Ah eu me achei!” (*Milena*).

Como foi manipular as vidrarias e aparelhos pela primeira vez e também com o passar do tempo no ambiente laboratorial:

Acho que primeiro, uma coisa que eles dão muito, é segurança nessa questão no CEFETMT de deixar você pegar, montar! Lembro que a *Marilú* na primeira aula, ela mandou a gente montar acho que foi um esquema de *destilação simples*. Ela deixou tudo assim jogado e falou ah! A gente professora como que monta! Ah não, procura! No livro! Ela tinha aquela coisa, você tem que procurar! E dar conta! Então! Procuramos! Montamos! Então foi assim: achei interessante, você fica com medo de quebrar, que você não tem aquela técnica ainda! Mais com o tempo você vai pegando! Hoje em dia, é claro que eu já tenho, mesmo se não tivesse era meio louca, já não podia ficar no laboratório mais. É tenho mais confiança em mexer nas coisas assim, acho que mais prática (*Milena*).

6º Jovem: Júlio – como foi a chegada (pela primeira vez) no curso técnico em Química no Campus Bela Vista do CEFETMT:

Ah, me senti meio que flutuando! Que não estava meio que acreditando! Que foi uma batalha pra abrir aquelas vagas! Eu falei! Agora eu estou fazendo! Esse curso! Tudo vai dar certo! Senti-me meio que flutuando! Porque lá eu vi os laboratórios, fiquei apaixonado! Conhecia só o laboratório lá da cede. Ai eu vi: aquelas coisas, aquelas aparelhagens! Eu falei: eu quero mexer, eu quero aprender! Eu quero saber com se faz isso! Então eu estava totalmente empolgado, e, continuei no decorrer do curso também! Mas me dava aquela coisa! Aquele frenesi! Eu falei não: é muito bom! Eu queria estar mexendo nas coisas, aprendendo! Eu quero mexer em tudo isso aqui ainda! Rodar todos aqueles laboratórios que tinham lá (*Júlio*).

Como foi adentrar pela primeira vez o ambiente laboratorial:

Foi assim na primeira aula tal! Foi até uma aula teórica, mas aula teórica dentro do laboratório. Mas o meu primeiro impacto! Quando eu abri a porta! Que eu entrei! Fiquei meio que! Achei tudo certinho! Tudo organizado! Tudo no lugar! Com as bancadas branquinhas! Fiquei nossa! Superinteressante isso! Aquela coisa: toda organizada, tudo etiquetado, balãozinho ali! Aquelas coisas! Reagentes e tal! Foi uma adentrada no ambiente assim! Eu gostei do ambiente! Da organização! Eu falei: eu quero estar aqui! Você entra em um lugar e vê: esta bagunçado, esta sujo! Ah eu não quero estar aqui não. Eu quero estar em outro lugar: não é uma coisa assim! Ai eu vi aquela coisa organizada ali! Limpa! Impecável! Eu vou estar aqui! É o ambiente que eu quero estar mais (*Júlio*).

Como se sentiu quando colocou o jaleco pela primeira vez no ambiente laboratorial:

Eu acho que foi depois que passou uma semana que eu fui ao primeiro dia! Aí vesti o jaleco! Pela primeira vez: ah o máximo! Fazer uma aula com o jaleco e tal é muito bom! Nossa! Você se sente totalmente superior aos outros, não sei! É uma coisa que a gente sente bem assim! Eu estou fazendo Química! Olha, aquela coisa que sentiu: é como se você vestisse uma capa de super-homem! Você se sente o máximo assim! É interessante! É como se aquela capa te protegesse de tudo! O jaleco entendeu! Fosse uma capa mágica! Protetora e tal! Mas é interessante que você se sente algo mais assim! Parece que você se sente mais responsável! Parece que você esta fazendo a coisa certa, esta se protegendo e tal. É interessante, você se sente o máximo (*Júlio*).

Como foi manipular as vidrarias e aparelhos pela primeira vez e também com o passar do tempo no ambiente laboratorial:

Ah ta, o pela primeira vez assim eu errei também como todo mundo erra! Pegar uma coisa errada ou mistura uma coisinha errada! Acho que para gente foi a parte de conhecer! As aparelhagens, de pegar, saber: essa aparelhagem é pra filtração, essa é pra, esse foi o primeiro contato das vidrarias. Mais a parte da manipulação! No decorrer do curso eu aprendi muita coisa! Muita coisa mesmo! Manipular! Lavar! Guardar! A utilização dos reagentes! A utilização de qualquer tipo de vidrarias! E essa bagagem, essa aprendizagem forte que eu tive lá, facilitou em muito, aqui na faculdade, perfeito! Foi como se fosse, é, uma luva! Encaixou perfeitamente! Sabendo o que eu tenho que fazer! Como eu tenho que me portar no laboratório! Você já tem uma certa experiência! Você já tem uma postura! A Escola Técnica me facilitou muito nisso, em aprender! Ter essa postura no laboratório! Saber fazer as coisas corretamente (*Júlio*).

O ambiente laboratorial no ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT foi marcante na vida das jovens e dos jovens segundo suas falas afirmaram, e, cada jovem na sua maneira subjetiva vivenciou através da vestimenta (o jaleco) e dos experimentos (o seu contato subjetivo com as práticas laboratoriais). Adquirindo experiência, segurança e maturidade segundo elas e eles afirmaram nesse ‘contexto social’ que os(as) serviram na vida profissional e na vida em sociedade. Segundo as jovens e os jovens aplicaram essa ‘vivência’ nos seus respectivos cotidianos que: os(as) orientou, os(as) direcionou e os(as) realizou. Então em um rito as jovens e os jovens se aperfeiçoaram nesse ‘meio social de vivência harmônica’ para o seu desenvolvimento na área da ciência Química conforme suas respectivas falas provaram.

6. Visitando os Tempos no Curso Técnico em Química no CEFETMT: a convivência com amigos e professores no curso técnico em Química

No curso técnico em Química no Campus Bela Vista do CEFETMT: relate sua convivência com os amigos de turma e de curso; relate sua convivência com os professores; Em relação à convivência com os professores, algum ou alguns deles lhe serviram de modelo de como querer ser no futuro.



Foto 3: Ambiente Laboratorial⁷⁴



Foto 4: Ambiente Laboratorial⁷⁵

1ª Jovem: Raquel – a convivência com amigos:

Quando eu entrei no curso técnico em Química, eu me senti meio alienada [...] eu sou muito tímida, se a pessoa não falar comigo, eu não falo, pode até parecer que eu sou metida, mas não sou! [...] Ai quem começou a conversar comigo foi Rodrigo e Nayla, foram meus amigos no começo. Ai Rodrigo teve alguns problemas de desistir do curso [...] Eu e Nayla continuamos, a gente era amiga de turma, colega de turma e amiga fora! E as outras pessoas eu convivia muito bem (*Raquel*).

A convivência com professores:

Tudo era novo e o que eles falavam eu aceitava e concretizava. Porque assim pra discutir eles aceitavam minha discussão. E provavam pra mim que a minha discussão era valida! E no ensino médio não, eles se sentiam ofendidos, de eu estar corrigindo eles (*Raquel*).

Os modelos professorais de querer ser:

Eu acho que *Josias* e *Carla*, pra mim foram muito! Porque além da universidade, eles serviram como! Eles me deram muito conselho, igual quando eu [...] queria desistir de fazer vestibular. Eles foram que me deram força, empurraram projetos [...] eles incentivaram muito! [...] *Carla*! Ela é amiga, e, é uma boa profissional. Quando é hora da gente conversar sobre amizade sobre a vida a gente

⁷⁴ 'Foto 3': ilustração da interação juvenil no ambiente laboratorial (no laboratório) do 'curso técnico em Química', localizado no Campus Bela Vista do CEFETMT. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

⁷⁵ 'Foto 4': ilustração da interação juvenil com a professoral no ambiente laboratorial (no laboratório) do 'curso técnico em Química' localizado no Campus Bela Vista do CEFETMT. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

conversa. Quando é hora de estudar todo mundo da nossa sala, parava pra escutar ela falar! Então não é assim um professor que brinca! E você acha que é brincadeira o tempo inteiro: não! Ela tem o momento certo! Então ela era muito nossa amiga e chegava a hora de ela: não, eu tenho que falar uma coisa pra vocês. Todo mundo! Da nossa sala virava pra ela pode falar! E ela deixou a gente participar bastante da vida dela, contava problemas das filhas dela, quando o pai dela ficou doente, ela contava pra gente, a gente sofria com ela! [...] então eu acho que ela é um exemplo pra mim (*Raquel*).

2º Jovem: *Wagner* – a convivência com amigos:

Convivência com outras turmas nenhuma, a gente tinha duas turmas: uma terminando ou que estava antes da gente ou depois de gente. Convivência era pacífica! Mas a nossa turma era bem unida, ela era dezenove alunos, quinze era tudo, a gente era bem unido, preparava assim, tinha bastante festa, é participar de festa, pra estudar mesmo, a gente reunia (*Wagner*).

A convivência com professores: “era boa, a gente tinha uma amizade bacana com eles, toda vez que precisava deles, estavam disponíveis. Alguns mais, alguns menos, mas era muito bom. Era boa a convivência” (*Wagner*).

Os modelos professorais de querer ser: “*Olavo, Luiz Both* [...] *Jeremias* e *Suzana*, no caso, esses quatro professores foram os que mais acompanharam a gente” (*Wagner*).

3ª Jovem: *Pâmela* – a convivência com amigos: “Ah, eu tive um bom relacionamento com os meus colegas de curso [...] Conheci assim pessoas lá do curso técnico, de outras salas. É mais, eu tive uma vivência maior com os colegas das minhas salas, e, tive um bom relacionamento com eles” (*Pâmela*).

A convivência com professores, modelos professorais de querer ser:

Mais com certeza tem professores ali que eu gostaria de ser! Em primeiro lugar que eu colocaria é o professor *Luiz Both*. Tenho uma Admiração tremenda! Pelo professor *Luiz Both*. Eu acho que ele faz você se apaixonar pela Química, Química Orgânica. Por mais que no curso técnico ainda você não vê com tantos detalhes, mais o pouquinho que você vê. Você já se apaixonou! Ele tem uma maneira de dar aula assim maravilhosa! Ele dá o sangue! Eu acho que ele dá o sangue por aquele curso. É um professor que eu admiro tudo! Tanto no jeito de dar aula, organização, disciplina. O como ele passa a matéria de Química [...] gostei muito de ter aula com o professor *Luiz Both*. Outra professora, não vamos citar só professores [...] professora *Euvirinha*, professora *Eliane* [...] É a parte de organização, disciplina no início com a professora *Euvirinha*! Lá na frente a professora *Eliane* extremamente! Exigente! A gente as vezes até ficava: o professora porque isso tudo! Mais pegava no pé: mais você sentia como se fosse aquela mãe que chama a atenção do filho. Mais depois vem conversar, que tem que exigir! Então uma professora assim excelente! Sabe esses três professores... acho que marcaram muito! Durante meu curso técnico. Então são três professores que eu tiro o chapéu! Gosto muito! Tenho a minha admiração! E espero um dia chegar a ter! Essa organização, essa disciplina, e saber passar pros alunos que a Química é maravilhosa! Que ela esta presente no nosso dia a dia! Como eu consegui captar deles! Gostei muito desses três professores (*Pâmela*).

4º Jovem: *Marcos* – a convivência com amigos: “Iniciamos na outra turma e tivemos que juntar. Assim eu conversava pouco com eles. Aí a nossa turma já era mais

entrosada, porque já era pessoal todo conhecido da escola (do ensino médio no CEFETMT)” (Marcos).

A convivência com professores, modelos de querer ser:

Porque os meus professores de Química! Todos eles eu tive como espelho! Eles: os tenho como ideais assim! Tanto o professor *Aquino*, como um excelente profissional. Ah o *Josias* também! Embora muita gente critique o *Josias*, falam que ele é isso que ele é aquilo, mas realmente! Ele é um profissional da área! Ele a esposa dele também, pessoas assim que eu me espelhei muito! [...] Pessoas assim que tiveram uma formação muito boa, um amadurecimento muito bom na área! E eles podem no curso esta passando pra gente. E eu aceito isso! Eu acho que isso vale a pena (Marcos).

5ª Jovem: Milena – a convivência com amigos: “Acho que a gente convivia bem [...] meus melhores amigos saíram de lá. Então acho que tive uma convivência boa [...] com as outras pessoas de curso também [...] é uma coisa muito amiga que tem lá de sentar nos banquinhos e ficar conversando, conhecendo o pessoal” (Milena).

A convivência com professores:

Tinha os mais rigorosos! Pegava mais no pé! Igual professora *Carla*! Adoro ela! Gente a professora *Carla*! Soluções eu aprendi fazer com ela. Gente boa pra caramba! Eu lembro que ela brincava assim, se não aprende solução! Fala que não aprendeu! Vou falar que é mentira! Porque fui eu que ensinei! Como que não vai aprender. *Carla* é gente boa! Todos os professores não teve nenhum! Tipo que eu não tivesse: claro que têm aqueles que você se identifica mais, acho por causa da matéria em si, da visão da Química. Cromatografia foi quando eu vi pela primeira vez, foi com a professora *Elaine* (Milena).

Modelo professoral de querer ser:

Acho que primeiro, uma coisa que eles dão muito é segurança nessa questão no CEFETMT, de deixar você pegar, montar! Lembro que a *Marilú* a primeira aula, ela mandou a gente montar, acho que foi um *esquema de destilação simples*. Ela deixou tudo assim! Jogado! E falou ha! A gente! Professora como que monta! A não procura! No livro! Ela tinha aquela coisa, você tem que procurar! I dar conta! Então! Procuramos! Montamos (Milena).

Modelos professorais de querer ser:

A *Carla*! *Josias* eu gosto muito dele e a *Marilú*, eu acho, não sei, porque é meio complicado, porque ali cada um tem uma maneira de ser, que você admira. O *Olavo* mesmo, admiro a calma dele, aquela coisa de não se preocupa [...] A *Carla* aquele jeito dela de ensinar claro. Ela tem uma maneira de ensinar! Que eu ainda não encontrei! Ai nos professores! *Josias* aquela coisa de vamos fazer assim, assado, entendeu! A *Marilú* pelo jeito dela! Se vira! Assim! Ela, não é um se vira não vou ensinar! É um se vira! Se você tiver dúvida! Eu venho! Te faço umas três perguntas! Antes! Pra você ter mais dúvida ainda! Depois eu te explico! Então são professores! Que eu admiro (Milena).

6º Jovem: Júlio – a convivência com amigos:

Lá eu creio que sim, com suas desavenças, que toda a família tem! Suas intrigas, seu momentos felizes. Eu me sentia assim! A gente fazia um café da manhã lá, era uma coisa interessante, todo mundo trazia uma coisinha, a gente tinha, a gente

tentava assim. Tinha laços interessantes e depois do CEFETMT continuou com algumas pessoas também, essa interatividade, mais a gente tinha um estreitamento de laço interessante (*Júlio*).

A convivência com professores:

Assim no geral a minha convivência era boa, eu aprendi muitas coisas com eles da disciplina e questões de coisas pessoais. Tinha aqueles momentos de conversar, era aquela coisa assim, a nossa convivência era tão sadia que tinha momentos assim que de roda entre amigos. Era como se fosse amigos entendeu os professores [...] Isso que eu também achava interessante lá, era que existia um contato maior com o professor. Ele tava ali pra te ajudar, não tinha que dividir ele com trinta pessoas. [...] a gente tinha um contato maior! A gente tinha uma manhã toda com o professor, tinha toda uma disposição pra você tá lá com ele conversando, tirando suas dúvidas, é, isso também facilitava [...] As vezes estava uma semana, duas, com o mesmo professor [...] ia chegar até um certo ponto que essa convivência ia ficar muito! Aumentar os níveis de convivência! A se tornar amigos até (*Júlio*).

Modelos professorais de querer ser:

Ai no questionamento que você falou assim no futuro: *querer ser no futuro!* Eu queria ter assim, ter como modelo o professor *Josias!* *Josias e Elaine!* [...] eu acho, que os dois se completam, então eu queria ter um pedaço de um, um pedaço de outro, e, juntar e ser. Não sei se é a perfeição! Porque assim ela tem qualidades que eu me espelho muito nela, aquela coisa assim da pontualidade, da exigência, da responsabilidade, da dedicação, ela é um espelho assim, ela passa bem isso, e a matéria que ela passou também [...] e o professor *Josias* também passa aquela coisa de estar antenado, querendo estar bem atualizado: ‘eu quero saber o que esta acontecendo aqui’. Ele não vai só ficar naquela aulinha ali não! Ele vai atrás. Ele incita a cabeça da gente pra correr atrás: vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, vamos batalhar pra tal coisa, vamos atrás [...] A professora *Carla*, ela é muito gente boa! Ela facilita as coisas pra gente [...] Ensina! Com uma facilidade [...] captar as coisas que ela fala é muito fácil, ela dá um show de aula! [...] E tem a professora *Euvirinha* que também adorei a aula dela de analítica, aprendi muito na questão de fazer relatórios, tem todo um esquema pra você fazer aqueles relatórios. E ela é uma professora que passa aquela coisa da responsabilidade, da dedicação que ela faz! Fica bem explicito! Ela se dedica bastante nas coisas que ela faz [...] Ai tem muitos professores (*Júlio*).

A vivência com amigos e colegas de curso e de turma no ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT foi significativa nas vidas dos(as) jovens que cultivaram nesse meio as amizades adquiridas. A vivência professoral para com as jovens e os jovens foi unânime, para os(as) mesmos(as) afirmarem unânimes que conviveram no ‘meio social’ (seja no ambiente laboratorial, seja no próprio Campus Bela Vista) do ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT com essas figuras significativas, que não só os(as) ensinavam um ofício os(as) preparando para exercerem uma profissão, mas os tornavam hábeis para perceberem as reais possibilidades de sucesso no vestibular, em uma postura de mestre(a) que os(as) ensinavam e amigos(as), companheiros(as) que velavam pelo bem dele(as). As jovens e os jovens foram unânimes em elegerem as professoras e os professores desse ‘meio social’ como ‘modelos professorais’ de conduta, de organização, de disciplina, de amizade e de companheirismo – observadas nas convivências juvenis subjetivas claramente colocadas nas respectivas falas.

7. A Escolha: retrato de uma experiência escolhida

Foto 5: Ambiente Laboratorial⁷⁶

A jovem Raquel Falando da sua Escolha de Curso Superior

O pesquisador: “como você via e vê agora o(a) professor(a) do curso técnico em Química”.

A jovem Raquel: “ah eu vejo assim como, sei lá, praticamente um pai pra mim, porque foi por causa deles que eu escolhi a minha profissão! Eu tenho certeza que foi por causa deles! Porque eu me assemelho assim a vida deles”.

O pesquisador: “porque escolheu licenciatura”.

A jovem Raquel:

Porque eu escolhi licenciatura? É por causa deles, porque igual quando eu fiz bacharel: “Não! Faz bacharel! Por que! Bacharel é só laboratório e licenciatura você ainda vai ter um campo, e, eu há mais dar aula! Não sei o que! Não! Olha pra gente! Convivência, viver feliz, não sei o que!”. E foi por causa deles que eu escolhi licenciatura! Foi! Eu acho que assim que eu escolhi Química, me assemelhando na vida deles: “porque eles me deixaram participar da vida deles!” Freqüentar casa! É conhecer família! Igual filha de Carla eu conheci, filhos de Josias eu conheci (Raquel).



Qual era a escolha inicial de ‘curso superior’ antes de freqüentar o ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT. Após ter freqüentado o ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT que ‘curso superior’ escolheu. Em que período (início, meio ou fim) do ‘curso técnico em Química’ decidiu-se a prestar vestibular novamente. Afinal o ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT o(a) influenciou na escolha do ‘curso superior’ em Química na UFMT. O que significou afinal o ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT, hoje. Finalmente se sente realizado com a escolha de ‘curso superior’ que fez.

1ª Jovem: Raquel – A Escolha: retrato de uma experiência:

Eu prestei quatro, os dois primeiros, foram por influência do meu irmão, porque ele partiu pra essa área de administração. É quando eu cheguei ao meio do curso técnico de Química, eu vi, que não era pra mim, que o que eu estava fazendo, era o que eu gostava, até porque eu largava das outras coisas, que eu tinha que fazer pra estudar pro técnico! Então era o que eu gostava de fazer! O que eu queria pra

⁷⁶ ‘Foto 5’: ilustração da interação juvenil na realização de um experimento no ambiente laboratorial (no laboratório) do ‘curso técnico em Química’ localizado no Campus Bela Vista do CEFETMT. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

mim! Então acho que foi no meio do curso, que eu decidir fazer pra Química, que foi o vestibular de bacharel que eu fiz, mas não passei! Ai eu fiquei assim meio chateada! Porque eu não tinha passado, mais ai veio o *Luiz Both*: “não, mais é assim mesmo, a gente sempre não passa no primeiro, mais admiti se é o que você gosta, no próximo! Você fez pra que, pra bacharel”. Ai veio ele, *Carla, Josias*, falar pra mim [...] que não era, mais fácil fazer bacharel. Porque eu queria laboratório, faz licenciatura! Licenciatura também mexe com o laboratório, é menos concorrido, você vai ter a outra possibilidade de poder dar aula, ai foi que a gente fez (*Raquel*).

Porque escolheu este curso superior e universidade, após ter frequentado o curso técnico em Química:

Foi assim, porque quando eu tive condição de analisar o vestibular pra economia pô esse lado. Eu vi quando eu frequentei o curso técnico: que não era isso que eu queria! Não queria ser social! Eu queria ser mais ciência! Mais intelectual! Eu não queria ser mandachuva, entendeu! Eu não queria mexer com administração, com o que meu irmão mexe, com a vida de empresa, de coisa assim. Hoje eu vejo que não é isso que eu quero! Que quando eu comecei a frequentar o laboratório Ave Maria! Eu adorava o laboratório, adorava os professores. *Aquino*, até hoje eu falo com *Aquino* assim! Eu adoro ele, e eu falei que era por essa área que eu queria! Eu ai eu fui fazer licenciatura! Por que os professores me aconselharam, que eu poderia trabalhar tanto no laboratório quanto na sala de aula. Ao invés eu pensava assim! Dar aula eu não quero mesmo. Eu esse ano que eu passei, esse ano que eu fiquei parada, quando antes de entrar aqui, eu fiquei um ano parada por causa de greve, porque eu já passei pra segunda turma, e, eu tive que esperar a primeira entrar, e depois peguei seis meses de greve, nesse ano que passou eu dei aula, então! É eu peguei, alunos do ensino médio, peguei criança e, depois peguei uma sala de segunda série, eu gostei muito de dar aula! Então hoje! Eu veja a possibilidade de dar aula sim (*Raquel*).

Afinal o curso técnico em Química influenciou-a na escolha do curso superior em Química na UFMT: “basicamente foi a decisão! Porque antes de eu frequentar, eu nem imaginava, que eu ia fazer Química. Acho que ninguém da minha família imaginava! Então! Isso influenciou! Foi tudo! Foi a escolha” (*Raquel*).

O que significou afinal o curso técnico em Química do CEFETMT para você hoje:

É foi praticamente a visão que eu precisava ter pra onde eu devia ir! E hoje eu vejo que é por esse caminho que eu tenho que ir! E agora que eu estou frequentado aqui, já é muita coisa, eu tenho vontade de ir mais pra frente entendeu! É vejo possibilidade de dar aula, vejo sim! E hoje eu nem peso mais quase em laboratório! [...] Foi tudo! Foi à decisão pra mim! E foi praticamente, e é, na minha profissão que eu escolhi: a primeira série onde você aprende a ler! A escrever! É a tudo! Porque eu acho que é meu alicerce! Porque hoje muita noção de laboratório que eu tenho, que eu chego aqui na UFMT! É eu que ensino pra minhas amigas, e elas querem, elas querem sabem, elas têm vontade de saber, como eu tinha antes, então é muito (*Raquel*).

Finalmente você se sente realizada com a escolha de curso superior que fez: “Sim! Claro! E foi muito! E estou bem mais feliz agora quando eu entrei aqui na UFMT. Quando eu fiquei esse ano parada no começo, seis meses, eu falei ah, está demorando! Tudo na minha vida eu tenho que esperar! Tá demorando pra começar! Já vou entrar com 21 anos!” (*Raquel*).

2º Jovem: Wagner – A Escolha: retrato de uma experiência:

É eu fiz três vestibulares! Eu fiz um pra CFO e um de química e o terceiro que eu passei. Eu fiz um antes de entrar no curso técnico e não passei! Praticamente na mesma época, eu fiz pro técnico em Química [...] Ai eu entrei no técnico, fiz mais um vestibular pra química [...] fazer o curso de manhã lá, fazer à tarde e à noite aqui (UFMT) o curso de Química, era a minha intenção, mais não passei, aí eu terminei o curso! Aí me preparei melhor, aí passei no vestibular (Wagner).

Qual era a sua escolha inicial de curso superior, ou seja, antes de ir para o curso técnico em Química: “Seria o CFO no caso!” (Wagner). O que lhe fez fazer esta escolha inicial: “Status!” (Wagner). Após ter frequentado o curso técnico em Química que curso superior você escolheu e qual universidade: “Escolhi já! U curso de Química mesmo, aqui na federal! Bacharelado” (Wagner). E porque você escolheu este curso superior e universidade, após ter frequentando o curso técnico em Química: “A intenção era continuar, eu já trabalhava na área, trabalho como técnico na área” (Wagner). Afinal o curso técnico em Química o influenciou na escolha: “Foi diretamente!” (Wagner). O que significou afinal o curso técnico em Química do CEFETMT para você hoje:

Foi uma base, assim que nem eu falo! Foi o ingresso pro trabalho! Entendeu! Basicamente quem fez o técnico em Química, pra fazer trabalho na área é fácil! Mais facilmente acho, que, até mais facilmente que o próprio bacharel em Química! Aqui na capital (Wagner).

Finalmente você se sente realizado com a escolha de curso superior que fez:

Sim! A gente verifica que Química é mais fácil do que você aprende no ensino médio. Tem muita coisa ainda a mais, naquele no básico! Do básico! O que você estuda no ensino médio é o básico do básico! Agora a gente verifica uma área gostosa! É uma área que eu gosto! Particularmente eu gosto da área de Química! A gente percebe que é um bom curso! A gente ter um curso superior sobe mais! Um pouquinho! A gente precisa saber um pouco mais pra quem gosta! É sempre interessante você estar buscando: a intenção o porque do curso é isso (Wagner).

3ª Jovem: Pâmela – A Escolha: retrato de uma experiência.

O sonho de ser farmacêutica:

É quando eu fazia, fiz o curso técnico, eu tinha que trabalhar! Eu trabalhava o dia inteiro na farmácia de manipulação, no laboratório [...] o técnico me auxiliou estar entrando na farmácia de manipulação [...] Porque eu tinha que conhecer! Essa parte que ainda aquele sonho! [...] quando eu vivenciei! Apesar de que eu vi que ainda não era aquele laboratório: “o sonho que eu idealizava com farmácia”. Porque são coisas diferentes: pesquisas! I eu pensava assim como que será? Mais laboratório de ‘farmácia de manipulação’ é uma coisa? Ai que eu fui vendo as diferenças! Fui captando pra vê o que realmente é! Igual eu fui descobrir, olha como são, que esse sonho, que eu vinha alimentado: eu pensava que era só farmacêutico que fazia pesquisa, é, por exemplo, de uma planta, pra achar o princípio ativo de tal medicamento, que vai ajudar na cura de uma doença. Eu pensava! Que era o farmacêutico que fazia isso! Então! Depois! Que eu fui descobrir que não somente! Que o Químico Faz! Você vê a minha felicidade quando eu descobri numa reportagem do globo repórter! Sobre Nobres, estava falando das grutas, e aí já falando também do serrado! Das plantas do serrado e que a UFMT,

laboratório de ‘produtos naturais’, faz as pesquisas de plantas pra achar o princípio ativo de medicamento, pra vê se tem eficácia! E quando eu assistir essa reportagem (*Pâmela*).

O sonho de ser farmacêutica (pesquisadora) realizado na Química:

Igual eu falei: eu vi que aqueles sonhos que eu alimentava sobre a farmácia! Aquele negócio de pesquisa de laboratório que na verdade um Químico pode fazer. Eu descobri uma coisa! Que eu não tinha ainda esclarecimento! Eu vi que o Químico pode exercer isso, que ele pode trabalhar numa pesquisa! Eu tinha essa idéia, pesava que era o farmacêutico! E eu vi que não! E que não somente o Químico outras profissões também podem! Ai eu vi o leque que a Química lhe oferta! Tem muita área que você pode estar trabalhando, quando você faz o curso de Química, muitas áreas interessantes. I eu me apaixonei! Igual eu falei: quando eu vi que a Química esta presente no nosso dia a dia, não tem como fugir! É esta muito, eu ainda brinco! Nós somos a Química! Das reações constantes, que estão ocorrendo em nosso corpo! Então eu vi que através da Química eu poderia! Realizar os meus sonhos! E por isso que eu optei! O curso técnico me auxiliou muito ter esse esclarecimento que eu não tinha antes (*Pâmela*).

Em que período do curso técnico em Química decidiu prestar vestibular novamente:

É pareci até firme! Quando eu estava no técnico, eu decidi! [...] é pensava assim! É porque sabia que o curso de Química aqui na universidade era à tarde e a noite! [...] Eu precisava trabalhar pela manhã! Ai vamos supor se eu passa-se no vestibular, fazia a tarde e nem que eu perdesse algumas matérias à noite, e, tentar sei lá negociar, não sei, é tentar terminar ainda o técnico, então eu não pensei muito quando eu estava no início do curso técnico: em prestar vestibular, eu pensei quando já estava lá pro meio, quase pro final mesmo do curso técnico (*Pâmela*).

A Maturidade adquirida no curso técnico em Química:

E eu vejo assim a maioria das pessoas que estão comigo na universidade vão formar tudo novinho, com vinte e dois. Só que! A maturidade! Que eu adquiri Clayte! Eu não troco isso [...] Porque a maturidade! Que eu tenho. A responsabilidade! Que eu tenho! A visão que eu tenho! E até no laboratório! Ou na parte da Química em si, da teoria. Isso que eu adquiri! E que o curso técnico me auxiliou! Agradeço muito! Eu sei que muitas vão sair daqui sem ainda ter essa maturidade! Então eu vejo que não foi assim, tão tarde! Mais que foi o curso técnico auxiliou muito! Nessa! Maturidade...digamos assim (*Pâmela*).

O insucesso no sexto vestibular:

Quando faltava acho que um ano pra concluir o curso técnico eu resolvi novamente: é prestar vestibular [...] eu lembro que já tinha feito um Enem e estavam aceitando a nota do Enem ‘ajuda’ [...] e eu lembro que eu errei! Aquele número! Do Enem! E lá no manual do candidato estava falando: não se responsabilizam pelo erro de nem um número. E ai quando eu prestei (6º vestibular)! E eu tinha prestado pra licenciatura! [...] É quando saiu o resultado do vestibular. É eu teria passado se eu tivesse colocado a nota do Enem! Ai tentei recorrer, mas não deu certo, acabou passando muito tempo (*Pâmela*).

O sucesso no vestibular (7º prestado) de Licenciatura em Química:

Que eu resolvi fazer, e que passei! Aquele ano, eu passei! Que eu fiz, e já estava, faltavam meses pra terminar, faltava acho que uns seis meses até menos, cinco meses pra concluir o curso técnico. E que foi melhor! Porque não! Eu não parei de trabalhar. E ai que eu precisava trabalhar mesmo, meu pai tinha falecido, precisava auxiliar de certa forma lá em casa. E então assim: e ai deu até pra estar

conciliando melhor o término. Que eu não transferi o curso pra parte da manhã. Continuei terminando a noite, e, conciliava aqui com a universidade (*Pâmela*).

Afinal o curso técnico em Química influenciou-a na escolha do curso superior:

Olha de certa forma sim porque eu comecei a descobrir que fazendo o nível superior, que é necessário, não basta só parar no técnico. Até os professores lá falavam! Gente! Não vamos parar! Só no técnico! Vamos continuar! Independente se continue na área da Química ou em outra área. Mais de certa forma sim! Porque eu vi que é na Química! Eu posso estar realizando tudo que eu! Todos os meus objetivos! Que eu realmente quero! Eu penso assim! Me auxiliou nessa escolha certinho (*Pâmela*).

O que significou afinal o curso técnico em Química do CEFETMT para você hoje:

Olha é pra mim foi muito importante! Igual eu falei eu acho que todas as vezes que quando eu não, que eu via o resultado! Que não passava! A gente se sente decepcionada! Uns dos maiores medos que eu tinha era o tempo! Ia passando e eu não conseguia ingressar na universidade! E quando consegui! Passei no curso técnico! Eu fiquei feliz por mais que ainda tinha aquela idéia da farmácia. Que eu fiquei triste também de não ter passado pra farmácia! Mais passei no curso técnico! E que fui tendo a visão, fui gostando do curso, eu via assim! O quanto ele me auxiliou pra estar esclarecendo as dúvidas que eu tinha em relação a minha profissão. Que eu tanto! Buscava! Que eu via! Pensava que era uma coisa e no final vi que a Química podia me auxiliar nisso. Dar o que eu queria! Então o curso técnico me auxiliou nisso! Nessa descoberta! E na maturidade! Eu particularmente! Acho que todo estudante de nível médio deveria! Passar por um curso técnico antes de ingressar numa universidade. Agora vendo aqui na UFMT os meus colegas de classe, eu acho que chegam muito imaturos! Com uma idéia até meio diferente de universidade sabe! Sei lá! Diferente assim! Ainda não tem aquela certa maturidade! Aquela certa responsabilidade! E o curso técnico ele me ajudou nisso! Na responsabilidade, na organização, na disciplina, amadurecer (*Pâmela*).

Finalmente você se sente realizada com a escolha de curso superior que fez:

Sim! E me sinto muito realizada! Porque eu vejo assim, que o curso de Química (curso superior) não é fácil! Porque eu estou fazendo não! Você já fez, você sabe! Como que é não é fácil! É totalmente diferente de um curso técnico: nível superior é diferente de um curso técnico [...] mais eu me sinto realizada! E peço a Deus muita força pra continuar [...] Não me arrependo da decisão! Estou gostado de fazer o curso, e, espero ter muita força pra estar continuando estudando, porque outra coisa que não é muito fácil, é você conciliar, é emprego ‘trabalhar’, e, com a universidade, ainda mais um curso de Química que exige muito de você! Não é fácil conciliar, então eu tento ao máximo estar conciliando: é pra levar o curso até o final graças a Deus! Tudo que sempre comecei eu nunca deixei pelas metades, não, agora tem que tentar até o final (*Pâmela*).

4° Jovem: Marcos – A Escolha: retrato de uma experiência:

Foi o seguinte, eu saí do terceiro ano (no CEFETMT) não prestei o vestibular! Porque eu não tinha condição! [...] Condição assim! Tanto financeiramente! Como a questão de ter o tempo pra poder estudar, pra fazer a prova, porque eu trabalhava nessa época: “além de fazer o terceiro ano, eu ainda trabalhava”. Ai eu comecei, quando eu terminei o terceiro ano [...] passei a estudar, sem freqüentar o cursinho em casa. E nessa época eu trabalhava também! Trabalhava à tarde: de uma hora até dez da noite! Fazia o curso técnico de manhã, depois das dez horas da noite, eu comecei a estudar pro vestibular mesmo! As matérias de segundo grau (*Marcos*).

Quantos vestibulares prestou quando ainda estava no curso técnico em Química:

Três vestibulares! Olha o primeiro vestibular! É eu fiz pra licenciatura em Química, não passei! Meu nível estava muito baixo! Aí eu peguei e fiz inscrição! No segundo vestibular! Fiz pra bacharel em Química! Aí me arrependi de ter feito a inscrição pra bacharel em Química! Aí eu fiquei assim! E agora eu fiz pra bacharel em Química! Eu não quero mais ser bacharel em Química! Aí eu comecei a conversar com os colegas! Aí uma colega minha: que eu deveria ter feito pra licenciatura! Sendo que ela fez pra bacharel! Ela também se arrependeu! [...] Aí que eu fiquei mais revoltado ainda! Aí eu fui pra prova! Não passei! Ah eu falei também não queria fazer pra bacharel! Mesmo! Agora ficou bom! [...] Quando eu terminei o curso técnico em Química! Estava próximo pra eu fazer a prova do terceiro vestibular, eu comecei a trabalhar no laboratório [...] Aí eu peguei e fiz o terceiro! Terceiro vestibular eu fiz pra licenciatura! Eu fiz a inscrição pro terceiro vestibular pra licenciatura. Era realmente o que eu queria! Não quero bacharel quero fazer licenciatura! Aí fiz a inscrição! Fiz o vestibular! Passei pra primeira turma em décimo oitavo lugar e entrei na universidade pra fazer licenciatura (*Marcos*).

Como se sentiu em relação ao seu insucesso nesses dois vestibulares:

Não! Não tive nenhuma! Assim, algo que me desagradou! De não ter passado nos dois primeiros! Não tive! Porque você tem que analisar a condição que você está! Eu morava sozinho! Trabalha de uma hora até às dez horas da noite! Então quer dizer um aluno desse aí o nível dele é muito baixo! Então você tem que ter as suas obrigações em casa, as suas obrigações no seu serviço! E eu me dedicava nos meus estudos! Você entendeu! O tempo que eu tinha disponível! Eu dedicava! Agora se eu não passei! Eu não vou pode me culpar (*Marcos*).

Essa vontade de entrar na universidade nasce em que época:

É porque é o que eu te falei! Eu já tinha um entendimento! De ir pro técnico e vim pra universidade! Já nasce aí! Começa nascer exclusivamente aí! Porque antes nem falava em universidade! Nunca tive a idéia! Nem falava! Porque eu morava no sítio (*Marcos*).

Afinal o curso técnico em Química influenciou-o na escolha do curso superior:

Como certeza! Com certeza foi uma influência! Porque é realmente! Eu te falei! Eu fiz o curso técnico e fui trabalhar na área! E cheguei lá e encontrei alguém que tinha a graduação maior do que a minha! Aí que eu fosse é! Buscar mais! Conhecimento na área que eu já estava fazendo! Eu já tinha uma certa habilidade pra trabalhar na área da Química! E quando eu entrei pra trabalhar no laboratório. Eu entrei pra trabalhar justamente no que eu gostava! Com análises de água! Água tratada e efluente! Então! Tem que buscar! Mais conhecimento técnico pra trabalhar melhor com aquilo que eu gosto (*Marcos*).

O que significou afinal o curso técnico em Química do CEFETMT para você hoje:

Significa em uma linha! O curso técnico, ele é um curso pós-médio! Certo! Quando você sai do ensino médio o quê que ocorre de muitos alunos entrar na universidade! E de repente, se deparar com coisas que ele não gosta. Já aconteceu isso com varias colegas minhas! [...] Eu fiz o ensino médio e o pós-médio! E tem o pós-médio! O curso técnico ele é de nível pós-médio. Você entrando no curso técnico. Você já esta dentro de um, já estreitando pra uma área de atuação! Então se você saiu do curso técnico! De repente você não gostar! Daquela área ali que o curso técnico esta te dando! Você! Não, já mais vai entrar na universidade pra fazer algo mal aprofundado naquela área! Não tem como! Então! Os alunos que realmente faz o curso técnico na minha opinião eles são alunos assim que já estão praticamente! Direcionados! Pode até fazer o curso técnico! Se ele não gostar ele não vai entrar!

Prestar vestibular! Pra entrar numa área! Que não é do curso técnico! Por exemplo, técnico em Química! Se ele não gostar do técnico em Química! Ele não vai prestar vestibular pra química na universidade! Eu não! Me dei muito bem no curso técnico em Química! Gostava! E estou aqui! Prestei vestibular! Pra entrar na universidade pra fazer Química (*Marcos*).

Finalmente você se sente realizado com a escolha de curso superior que fez:

Sim! Porque é uma questão! Para a Química! Ah minha pessoa, é surgiu meus objetivos. Porque de noventa e sete pra cá que eu tive a mentalidade de fazer um curso técnico na escola técnica e vim pra universidade! Hoje ele! Me seria muito importante! Porque realmente eu fiz aquilo que eu esperava! Realmente! Eu acredito que se toda a pessoa conseguisse fazer isso! Na Vida! Com certeza ela seria muito feliz! Profissionalmente (*Marcos*).

5ª Jovem: Milena – A Escolha: retrato de uma experiência.

Quando no curso técnico em Química escolheu fazer o curso superior em Química:

No primeiro período! Quando eu fiz a minha primeira aspirina! Achei o máximo! Fazer aspirina, nitrobenzeno! Ah, eu achei tudo bonito! Tudo lindo! Falei não! É isso que eu quero: fazer as coisas! Vê como que acontece! Sério! A aspirina mudou a minha vida (*Milena*).

E se tivesse vindo direto do ensino médio: “Eu não teria escolhido Química. Já começa por aí! Talvez não teria nem tido o prazer de descobrir que existe essa matéria em si dessa maneira que ela existe!” (*Milena*).

Qual era a escolha inicial antes de freqüentar o curso técnico em Química:

Eu não tinha! Geologia que eu achava, sempre achei interessante, continuo achando, acho muito interessante rocha [...] Mais do geólogo pro Químico é muito próximo [...] E nutrição que eu prestei sorteando! Não sabe o que! Vai lá! É o que eu te disse na nutrição: que foi por escolha mamãe mandou! O de Química foi depois do CEFETMT, só teve nutrição mesmo antes (*Milena*).

Após ter freqüentado o curso técnico em Química que curso superior escolhe:

Química! Porque gostei! Da Química em si! Dessa coisa de processar! Fazer! Poder trabalhar em varias áreas [...] Acho que por isso! Fazer soluções! Saber da onde a aspirina saiu! Igual o composto que a gente faz: nitrobenzeno que é de bomba. Não é que eu queira fazer bomba não! É interessante! Você saber! Da onde sai às coisas! Você processar! A questão do vinho: destilação, a composição. Você vê a composição, os processos! Visita a indústrias! Que o CEFETMT te possibilita tanto! Ir lá na produção de óleo [...] Então eu achei interessante essa coisa! De fazer! Saber da onde que vinham as coisas (*Milena*).

A possibilidade do conhecimento da Área da Química:

Eu achei o máximo! A Ambev (indústria de cerveja) é perfeita, é lindo você vê aquelas coisas! Sendo feitas! Processadas na hora! Saber como que vai ocorrer! Saber a reação que acontece pra que aquilo venha ocorrer, não é simplesmente você pegar e misturar pa! Pu! [...] Da Sanecap que agente foi saber os processos de limpeza da água. Então acho que isso vai influenciando você! Vê: eu quero fazer isso! [...] porque que você coloca sal na salada e desidrata, são processos assim que vai colocando, olhei, isso aqui é bom, é legal saber, é necessário [...]

estudando microbiologia, a questão do *autoclave* que você pode operar caldeira. É uma área muito ampla. É uma área muito interessante (*Milena*).

Afinal o curso técnico em Química influenciou-a na escolha do curso superior: “Com certeza!” (*Milena*). O que significou afinal o curso técnico em Química do CEFETMT para você hoje:

Hoje! Acho que a questão! De ter idéias já de algumas coisas! Porque em si o curso da UFMT é mais detalhado, por causa acho, porque ele tem um período de tempo muito maior pra você ver as coisas. Tanto que o curso técnico em Química na época que eu entrei era um ano e meio [...] Então! Eu acho que me auxiliou! Tanto auxiliado na escolha! Que isso foi muito importante! Há auxiliou na escolha da minha profissão! Mas acho que sim: nessa visão mesmo de ver a química por um outro lado! Que eu nunca gostei de pegar livro de Química no meu segundo grau: ‘falava graças a Deus eu não vou estudar isso’ (*Milena*).

Finalmente você se sente realizada com a escolha de curso superior que fez: “Com certeza! Muito” (*Milena*).

6º Jovem: Júlio – A Escolha: retrato de uma experiência:

Como eu te falei! Eu já estava no final do terceiro ano do ensino médio e estava fazendo concomitância com o técnico à noite, aí tinha um vestibular no final do ano! E a inscrição foi bem quando eu entrei no técnico a noite. Então foi aquela coisa igual eu te falei: fiquei fascinado por aquele ambiente! Pelo comezinho das aulas que era com a professora *Euvirinha*, de reações aquelas coisas. Eu aprendi bastante isso e depois também teve *Luiz Both* com a Orgânica. Eu fiquei interessado mesmo! Eu falei não! Eu vou fazer isso! A inscrição é bem antes, aí eu tive, aí eu falei, eu fechei: é Química que eu vou fazer e, bacharelado! Porque eu tenho vontade de trabalhar na indústria e tal. E não que eu não queira dar aula. Eu tenho que realizar a minha vontade! [...] Eu não sei se eu tenho aptidão pra dar aula. Aí no começo do curso técnico eu escolhi, fiz a inscrição, pro vestibular na UFMT: Química bacharelado. Só que no início, aquilo, foi me deu gás, ânimo mesmo, pra fazer agora: aí que eu fiz, e, não vou deixar pra depois. Quando eu entrei na faculdade aí eu conversei com o professor *Luiz Both*, já mudei pra de manhã (pro curso técnico no período matutino) por causa do horário da faculdade (*Júlio*).

Qual era a escolha inicial antes de frequentar o curso técnico em Química:

A eu tinha uma idéia! Assim, que antes de Química, eu pensava em fazer letras, letras voltada pro inglês [...] eu adoro ler, é uma língua que eu sou fascinado [...] aí eu soube que aqui na UFMT tinha! Aí eu falei é uma oportunidade ótima de eu fazer uma faculdade de nível superior em uma área que eu sempre tive vontade, sempre gostei dessa língua! [...] Essa seria! Aí eu entrei no técnico mais assim! Sempre naquela vontade de fazer Química! Fazendo o ensino médio já tava assim uma pontinha pra Química mesmo! É! Química saiu! Aí foi (*Júlio*).

O que fez você fazer esta escolha inicial:

Foi uma professora de inglês lá no CEFETMT também. Eu sempre tive uma paixão por ler, era uma coisa minha! E ler e tal: uma nova língua! Sou fascinado ainda por isso! Aí tinha uma professora: Miriam ela começou com a gente no terceiro ano. A aula de inglês dela era totalmente diferente, eu falei nossa eu quero aprender inglês (*Júlio*).

Após ter frequentado o curso técnico em Química que curso superior escolheu: “Química Bacharelado!” (*Júlio*). Porque escolheu esse curso superior:

Pelo fascínio que eu tive no começo do técnico em Química. Também eu via as coisas acontecerem! Eu via aquele ambiente! E eu queria me aprofundar mais! Eu achei que a faculdade: a UFMT tinha esse suporte pra aprofundar mais nas coisas de Química! Na pesquisa [...] eu participei de um projeto (*Júlio*).

Vê a pesquisa a partir daí:

É fiz uma pesquisa, fui bolsista da FAPEMAT pelo CEFETMT. Desenvolvi um projeto lá na área de Química [...] Lá assim foi só o nosso grupo de pesquisa do CEFETMT todo! Todos os cursos lá! Que encarou esse projeto de fazer uma pesquisa, desenvolver um trabalho, como na área de Química. Aí a gente começou, fez, publicou, fez banner. Foi uma época interessante (*Júlio*).

Afinal o curso técnico em Química o influenciou na escolha do curso superior: “totalmente! Tem nem o que dizer mais, totalmente, totalmente influenciado” (*Júlio*). O que significou afinal o curso técnico em Química do CEFETMT para você hoje:

Olha o curso técnico me deu um suporte! Bagagem de laboratório! Bagagem! Conhecimento mais aprofundado em Química que eu não tive no ensino médio. Me deu um ponta pé inicial! É eu aprendi a parte de laboratório. Eu aprendi as coisas novas! As coisas que tinha que fazer! As coisas que tinha que fazer certinho! É como que eu vou dizer, eu criei uma habilidade, através do técnico: a manipular as coisas, a me organizar, a como seguir a seqüência pra fazer uma análise, pra fazer uma coisa, a cuidar dos materiais, a cuidar das coisas também. O curso técnico foi bom em vários aspectos também: igual eu falei pra você eu comecei a pesquisa lá no CEFETMT também, a visãozinha da pesquisa, o início da pesquisa. E no geral foi muito bom! Muito gratificante! Eu ainda não exerci a profissão de técnico por enquanto. Por causa da faculdade não tenho tempo, mais eu estou apto a exercer as coisas! Eu me considero uma pessoa apta a fazer! A minha bagagem eu acho que esta bem sólida, bem consistente pra seguir em frente na profissão! Foi o que eu aprendi lá no CEFETMT. Numa indústria, ou em outro lugar eu acho que eu sou apto pra fazer as coisas (*Júlio*).

Finalmente você se sente realizado com a escolha de curso superior que fez:

Curso superior que eu fiz sim! Bacharelado sim! É porque hoje eu já não me vejo fazendo outra coisa se não o curso de Química. A seguir essa área! Eu posso fazer outras coisas assim como hobby, mas não! Agora Química, é tipo, é o profissional que eu vou ser: vai ser na área de Química! Ou um mestrado, ou doutorado é consequência. Eu não me vejo fazendo uma outra faculdade, e seguir as coisas que aquela faculdade vai te proporcionar pra você, fazer um mestrado naquela outra área, em outra não. Eu me vejo hoje assim totalmente Químico! Fazendo a seqüência na área de Química. Estar nessa área, na pesquisa, na área de Química, eu tenho, eu vejo, eu quero fazer, me sinto totalmente realizado, eu quero estar bem, quero estar no meio. O que esta acontecendo na área de Química eu quero estar dentro (*Júlio*).

As escolhas de curso superior na UFMT foram influenciadas pela vivência no ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT segundo as falas das jovens e dos jovens revelaram. E que se sentem realizados(as) com a escolha de curso superior. As falas juvenis foram marcantes nas revelações: sendo, portanto provas subjetivas da escolha do curso superior.

8. O Vestibular: antes e depois do curso técnico em Química (a passagem pela barreira ritualizada socialmente)

Como foi prestar o vestibular antes, e, após ter frequentado o curso técnico em Química no CEFETMT? O vestibular representava uma barreira para a entrada no ensino superior em sua percepção?

1ª Jovem: Raquel – o vestibular representava uma barreira para o ensino superior:

Representava! Porque eu achava que eu já estava mais do que capaz pra estar aqui (UFMT) dentro! [...] Eu tinha vontade de ir! [...] Eu posso passar a tarde inteira estudando! Posso tirar uma nota baixa, mais eu vou ter a noção de que eu estudei! Eu fiz a minha parte! Não fiz o que eu devia! Porque eu devia ter tirado uma nota boa! Mas pelo menos eu tentei! Então eu não aceito as coisas assim tão fáceis! Eu luto primeiro (*Raquel*).

2º Jovem: Wagner – o vestibular em algum momento foi uma barreira para você:

Mais ai que ta a culpa, não é do vestibular: eles fazem baseados na matéria que deveria ter tido! Eu acho que não é o vestibular que tem que mudar, tem que mudar é o ensino básico! Pra aprimorar, colocar os caras oito horas lá pra estudar! Alguns países trabalham isso: fica oito horas um aluno dentro da escola fazendo outras atividades. O vestibular não é uma barreira pra quem esta num ensino muito bom: ele vem de colégio particular, ensino bom! Está tranqüilo! Deveria voltar lá no início, arrumar lá, depois pra mexer aqui (*Wagner*).

3ª Jovem: Pâmela – como foi fazer o vestibular depois do técnico em Química:

Eu acho assim, só se for falar na vivência, na maturidade! Antes eu acho, que não tinha essa maturidade, que eu tenho agora! Por tudo que eu passei pra estar adquirindo isso! Eu acho que eu estava mais preparada realmente pra estar entrando numa universidade! Igual eu mencionei: eu sou a favor da idéia sim, de que se fosse possível, alunos do ensino médio, ao terminar o ensino médio, pudessem concluir um ensino técnico, pra depois ingressar numa universidade (*Pâmela*).

4º Jovem: Marcos – o vestibular, em algum momento, representou uma barreira:

E porque o vestibular: é, por exemplo, se eu tivesse terminado o meu ensino médio do jeito que eu terminei. Tivesse entrado na universidade! Quando eu chegasse aqui eu ia enfrentar a maior dificuldade por que! E não ia ter comparação! [...] Pra quando você chegar lá na universidade! Você já tenha suprido aquelas suas necessidades! Pra quando você chegar: você não ficar na universidade repetindo matéria, semestre a vida inteira (*Marcos*).

5ª Jovem: Milena – como foi o vestibular antes, e, após o curso técnico em Química:

Antes: Aquela coisa tanto faz, tipo aquela coisa: quando a pessoa presta vestibular pra vê como que é [...] *Depois:* Acho que ai uma coisa assim: feita com mais calma, não que eu não tenha feito, eu sempre faço as minhas provas, leio tudo. Mas com aquela vontade de passar! Aquela certeza quero isso! Acho que essa faz diferença, não aquela coisa fazer por fazer, eu queria (*Milena*).

6º Jovem: Júlio – o vestibular representou uma barreira para o ensino superior:

Nunca me senti intimidado de fazer o vestibular: eu já tinha assim, uma certa maneira de como trabalhar com isso, com essa prova! Aquela tensão assim! Eu não me senti assim, tipo impedido assim, tipo aquela coisa assim, aquele medo do vestibular: se eu não conseguir passar, ha, eu não vou entrar na faculdade que eu quero! Eu não me senti assim! Eu encarei de frente mesmo! Não fiz cursinho, não fiz nada e fui, e, falei é agora tenho que passar! Até que saiu o resultado: há fiquei tão feliz. Ai saiu meu nome na rádio, aquelas coisas, passei! Realmente passei! Isso tudo naturalmente assim pra mim! Isso é verdade! Fazer as escolhas: não sei se eu fiz as escolhas realmente certas ou estava no momento certo pra fazer aquela escolha. A coisa fluiu mesmo! Verdade! Depois que eu entrei! Fiz projetinho, curso técnico, vestibular, passei! Já estou aqui! Já estou concluindo (*Júlio*).

As falas juvenis revelam que estavam balizados com melhor preparo e maiores seguranças: que veio contribuir marcadamente em suas performances no vestibular.

9. A UFMT: a vitória alcançada

Como foi ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Afinal o curso técnico em Química no CEFETMT lhe proporcionou uma bagagem de conhecimento (bagagem cultural específica na área da Química) e esta bagagem foi e é importante.

1ª Jovem: *Raquel* – como foi ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso:

Ah quando eu entrei aqui! Falei ah acho que agora sim! Eu vou vencer! [...] Então ah pra mim entrar aqui foi muito bom! E hoje eu vejo assim o futuro pra frente! A quando eu sair! Agora eu vou ter o superior! Eu já tenho tudo no meu currículo (*Raquel*).

2º Jovem: *Wagner* – como foi ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso:

Pra mim! Foi muito bom! Quanto a minha família mesmo, o pessoal ficou todo animado! Todo mundo fica animado! Preparei um pouco, um pouco mais! Você consegue! Nossa é muito bom! Assim não dá pra colocar em palavras! Passou! Eu fiquei uns três meses comemorando! Pra você ver (*Wagner*).

3ª Jovem: *Pâmela* – como foi ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso:

Uma vitória! Uma excelente vitória! Depois de tantos vestibulares prestados! De tantas coisas que ocorreram durante esse tempo pra entrar na universidade! Foi uma grande vitória! [...] Como eu disse: comecei a trilhar no técnico, agora estou na universidade (*Pâmela*).

4º Jovem: *Marcos* – como foi ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso:

Ai eu fui olhar o resultado! É foi assim um colega meu que trabalhava comigo [...] E falei pra ele que não tinha ido muito bem na prova! Aí ele [...] olhou na Internet! Já foi direto olhar pra vê se o meu nome estava lá! Viu que eu tinha passado! Me deu a notícia! Eu gostei muito! De ter passado no vestibular (*Marcos*).

5ª Jovem: Milena – como foi ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso:

Pode até parecer idiota, mas eu achei tudo grande! Foi diferente assim! A Escola Técnica ah meu Deus! Tudo enorme! E UFMT então! Gente! UFMT! A gente vê aquela diferença em questão da primeira coisa que eu entrei aqui foi questão! Acho que de tamanho! Essa coisa assim! Da Universidade Federal! Que eu não sabia como era: nunca tinha entrado em nem uma (*Milena*).

6º Jovem: Júlio – como foi ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso:

É estudar numa instituição de ensino de renome! É uma oportunidade de estar progredindo! Ah numa instituição de ensino que tem uma bagagem de respeito com a sociedade! I respaldo de pesquisa! É ela tenta de seus modos assim transpor essas barreiras que são grandes! É tem hora parece que a universidade fica dentro de uma bolha! O problema social esta aqui do lado, mas ela não enxerga! Mais tem uns determinados momentos que ela dá a sua contribuição certinha no ponto! Exato ali! Ela retribui a sociedade corretamente! I aquela coisa estou na UFMT (*Júlio*).

A conquista da UFMT teve gosto de vitória para as jovens e os jovens, que as ‘falas’ atribuem essa vitória à vivência no curso técnico em Química, proporcionando-lhes bagagens.

10. A Juventude: uma vivência social para sempre

Fale em sua perspectiva a juventude é uma época boa da vida? Como foi a juventude no curso técnico em Química no CEFETMT, e, no curso superior de Química na UFMT?



Foto 8: A Juventude⁷⁷

1ª Jovem: Raquel – A juventude em sua perspectiva:

É uma época boa, mas também é uma época de decisões! Você decide tudo! Apesar de na juventude, você tem que se divertir! Você tem que sair! Mais com seriedade [...] apesar das brincadeiras tem que tomar decisões [...] pra vida inteira! Mais eu acho que a minha juventude assim foi por causa do técnico! E eu

⁷⁷ 'Foto 8': ilustração da juventude no CEFETMT 'Sede'. Fonte: Acervo pessoal de SANCHES.

tomei a decisão certa! E estou tomando! E tenho certeza disso! A família porque eu acho que quando você tem uma base familiar boa (*Raquel*).

2° Jovem: Wagner – A juventude na universidade: “Mudança! Mudanças! Mudança de comportamento. É uma época que você não precisa estar pensando no amanhã! Pesando daqui um ano! Você sabe! Não! São quatro anos que eu vou estudar isso aqui” (*Wagner*).

3ª Jovem: Pâmela – A juventude em sua perspectiva:

Com certeza! Eu acho que a juventude é a fase que nós temos a oportunidade de estar trilhado o nosso caminho! Como se fosse, digamos uma comparação aqui: uma plantação, se você plantar arroz não tem como você colher feijão, então se você plantar arroz, você vai colher arroz! Eu acho que a juventude é essa época de plantação! Pra no futuro próximo você ter a colheita! Como assim a plantação? É de estar buscando conhecimento! Buscando a parte profissional! De estar se estruturando! Pra que futuramente isso tudo vai voltar (*Pâmela*).

4° Jovem: Marcos – A juventude em sua perspectiva:

A juventude é uma época excelente! Mais se você souber! Tiver condição! E procurar estar atuando em alguma coisa de manhã, de tarde e a noite, na sua juventude! [...] Com certeza sua velhice, vai ser assim, calminha! Porque o que eu vejo hoje em dia, muitos jovens! Podendo ai fazer as coisas, e, não! Se dedica! Ai quando chega velho, lá, vai querer fazer alguma coisa, ai já é tarde! [...] Essa juventude na minha opinião deve acreditar mais! Estudar mais! Na questão de buscar! As suas coisas hoje! Porque amanhã (*Marcos*).

5ª Jovem: Milena – A juventude no curso técnico em Química:

Olha foi interessante, porque era tudo novo, foi lá que eu escolhi uma profissão! [...] então acho que foi aquela coisa assim! De ter conhecido, ter tido uma escolha de profissão! Da responsabilidade que você vai criando! [...] Então acho que a minha juventude no CEFETMT foi muito boa! Aquela questão de ir tendo as responsabilidades! Não que eu não tivesse responsabilidade! Falo na questão de ter uma definição de vida: do que eu quero pra ela! Que quando você tem aquela coisa de segundo grau! Você tem suas responsabilidades! Mas você não tem aquela definição: do que você quer ser! Tem umas pessoas que já tem (*Milena*).

6° Jovem: Júlio – A juventude na perspectiva do CEFETMT:

Há foi muito boa! Não que eu não era uma pessoa sociável, não é isso! Mas quando eu estudava no ensino fundamental eu quase não saia [...] Eu não tinha aquele contato! Ai quando eu entrei no CEFETMT, comecei a sair pro cinema com os meus amigos, festinhas, baladas, viajar [...] Aquele momento do CEFETMT acho que eu acordei! Pra um vamos dizer: ‘pra uma vida social maior’ [...] Ai quando eu entrei no CEFETMT parece que meu mundo abriu! Eu vi que o mundo é muito mais além, que só onde, que eu moro! Os lugares aonde que eu vou! As pessoas que eu conheci! Tem muita gente! Tem muita coisa! Pra conhecer ainda! Lá no CEFETMT ele abriu esse mundo! [...] O CEFETMT! Proporcionou muita coisa pra mim sabe! Coisas culturais também! Estilo de vida também mudou bastante (*Júlio*).

A juventude, na perspectiva das jovens e dos jovens, foi marcada por suas passagens pelo curso técnico em Química no CEFETMT, conforme as falas mostraram: uma vivência marcada pelo eclodir de ‘experiências de vida’ no próprio ambiente laboratorial que refletiu nas respectivas vivências em sociedade.

CAPÍTULO 6

JOVENS, ENSINO SUPERIOR, BAGAGENS SOCIAIS E VESTIBULAR

As jovens e os jovens da classe popular e a sua relação com a cultura: elas e eles encaram os estudos dentro do culto do trabalho executado rigorosa e dificilmente, pois nisso residem as virtudes profissionais que valorizam seu meio social. Convictas e convictos de que há regras a respeitar, regras de trabalho e regras de acesso à cultura, elas e eles procuram-nas e vigiam-nas não só com rigor, mas rigorosidade. Esta seriedade que elas e eles conferem aos estudos como, aliás, a toda a sua vida, não cessa de se traduzir exteriormente pelo caráter laborioso, tenso das suas produções. Uma obstinação crispada domina quando elas e eles fazem. A ansiedade transparece numa falta de jeito, até num constrangimento constante. Elas e eles procuram continuamente a atitude correta, a que é devida, e nada lhe é mais contrário do que espíá-la sem descanso, nada há de mais incômodo (PIERRE BOURDIEU, 1975).

O que foi escrito no texto do parágrafo anterior emoldura fielmente as jovens e os jovens em um retrato vivo de suas origens sociais, que ao passarem pelo contexto sócio-cultural do curso técnico em Química no CEFETMT, transformou-se no quadro que retrata desenvoltura, segurança e certeza diante da escolha do curso superior para vencerem a barreira do vestibular: conforme as falas de *Raquel, Wagner, Pâmela, Marcos, Milena e Júlio* deixam evidentes nos parágrafos subsequentes.

Raquel, 21 anos de idade, universitária no 2^o semestre do curso superior de *Licenciatura em Química* na UFMT, pela sua história de “três insucessos” no vestibular da UFMT: desenha a orientação recebida do caminho a seguir, e, as bagagens sociais adquiridas:

É foi praticamente a visão que eu precisava ter pra onde eu deveria ir! E hoje eu vejo que é por esse caminho que eu tenho que ir! E agora que eu estou freqüentado aqui na UFMT, já é muita coisa, eu tenho vontade de ir mais pra frente entendeu! É vejo possibilidade de dar aula! Foi tudo! Foi à decisão pra mim! E foi praticamente, e é, na minha profissão que eu escolhi: a primeira série onde você aprende a ler! A escrever! É tudo! Porque eu acho que é meu alicerce! Porque hoje muita noção de laboratório que eu tenho, que eu chego aqui na UFMT! É eu que ensino pra minhas amigas, e elas querem saber, elas tem vontade de saber (*Raquel*).

Wagner, 22 anos de idade, universitário no 2^o semestre do curso superior de *Bacharelado em Química* na UFMT, pela sua história de “dois insucessos” no vestibular da UFMT: desenha uma comparação do ensino médio com o curso técnico, juntamente com o significado do ensino superior:

A gente verifica que Química é mais fácil do que você aprende no ensino médio! Tem muita coisa ainda a mais! Naquele, no básico! Do básico! O que você estuda no ensino médio é o básico do básico! Agora (no técnico em Química) a gente verifica uma área gostosa! É uma área que eu gosto! Particularmente eu gosto da área de Química! A gente percebe que é um bom curso (o técnico em Química)! A gente ter um curso superior sobe mais! Um pouquinho! A gente precisa saber um pouco mais pra quem gosta! É sempre interessante você está buscando a intenção o porquê do curso (superior na UFMT) é isso (*Wagner*).

Pâmela, 22 anos de idade, universitária no 4^o semestre do curso superior de *Licenciatura em Química* na UFMT, pela sua história de “quatro insucessos” no vestibular da UFMT e “dois insucessos” em vestibulares de outras universidades, totalizando “seis insucessos” em vestibulares: desenha que apesar da idade adquiriu maturidade:

I eu vejo assim a maioria das pessoas que estão comigo na universidade vão formar tudo novinho! Com vinte e dois. Só que! A maturidade! Que eu adquiri Clayte! Eu não troco isso! Porque a maturidade! Que eu tenho! A responsabilidade! Que eu tenho! A visão que eu tenho! I até no laboratório! Ou na parte da Química em si, da teoria! Isso que eu adquiri! E que o curso técnico me auxiliou! Agradeço muito! Eu sei que muitos vão sair daqui (UFMT) sem ainda ter essa maturidade! Então eu vejo que não foi tão tarde assim! Mais que foi o curso técnico! Auxiliou muito! Nessa maturidade digamos assim (*Pâmela*).

Marcos, 23 anos de idade, universitário no 4^o semestre do curso superior de *Licenciatura em Química* na UFMT, pela sua história de “dois insucessos” no vestibular da UFMT: desenha a significação do curso técnico em Química:

Significa em uma linha! O curso técnico ele é um curso de nível pós-médio! Quando você sai do ensino médio o que ocorre de muitos alunos entrar na universidade! E de repente, se deparar com coisas que ele não gosta! [...] você entrando no curso técnico: você já está dentro de um, já estreitando pra uma área de atuação! Então se você saiu do curso técnico! De repente você não gostar! Daquela área ali que o curso técnico tá te dando! Você! Não! Já mais vai entrar na universidade pra fazer algo mais aprofundado naquela área! Não tem como! Então! Os alunos que realmente faz o curso técnico na minha opinião eles são alunos assim que já estão praticamente! Direcionados! [...] Se ele não gostar do técnico em Química! Ele não vai prestar vestibular pra química na universidade (*Marcos*).

Milena, 22 anos de idade, universitária no 7^o semestre do curso superior de *Bacharelado em Química* na UFMT, pela sua história de “um insucesso” no vestibular da UFMT: desenha a escolha do curso superior em Química pela utilidade da ciência “Química”:

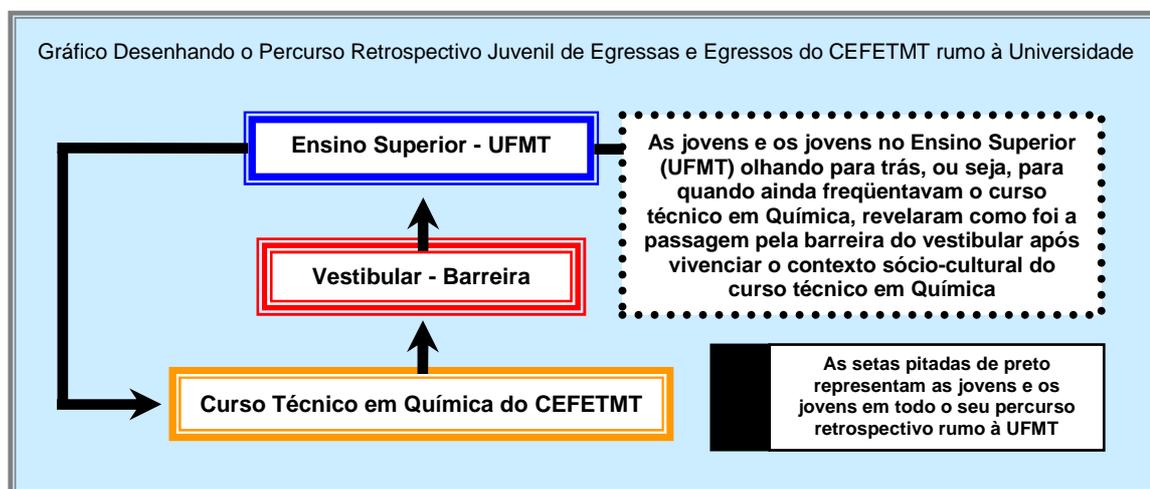
Química! Porque gostei! Da Química em si! Dessa coisa de processar! Fazer! Poder trabalhar em varias áreas! Acho que por isso! Fazer soluções! Saber da onde a aspirina saiu! Igual o composto que a gente faz: nitrobenzeno! Que é de bomba! Não é que eu queira fazer bomba não! É interessante! Você saber! Da onde

saiu às coisas! Você processa! A questão do vinho: destilação, a composição. Você vê a composição, os processos! Visita indústrias! Que o CEFETMT te possibilita tanto! Então eu achei interessante essa coisa! De fazer! Saber da onde que vinham as coisas! Então acho que isso vai influenciando você! Vê: eu quero fazer isso! É uma área muito ampla. É uma área muito interessante (Milena).

Júlio, 20 anos de idade, universitário no 7^o semestre do curso superior de *Bacharelado em Química* na UFMT, pela sua história de “sucesso” no vestibular da UFMT: desenha como não teve insucesso no vestibular da UFMT pela visão e segurança adquirida:

Olha o curso técnico me deu um suporte! Bagagem de laboratório! Bagagem! Conhecimentos mais aprofundados em Química que eu não tive no ensino médio! Me deu um ponta pé inicial! É eu aprendi a parte de laboratório! Eu aprendi as coisas novas, as coisas que tinha que fazer, as coisas que tinha que fazer certinho! É como que eu vou dizer, eu criei uma habilidade através do técnico: a manipular as coisas, a me organizar, a como seguir a seqüência pra fazer uma análise, pra fazer uma coisa, a cuidar dos materiais, a cuidar das coisas também [...] A minha bagagem eu acho que ta bem sólida, bem consistente pra seguir em frente na profissão! Foi o que eu aprendi lá (no CEFETMT). Numa indústria, ou em outro lugar eu acho que eu sou apto pra fazer as coisas (Júlio).

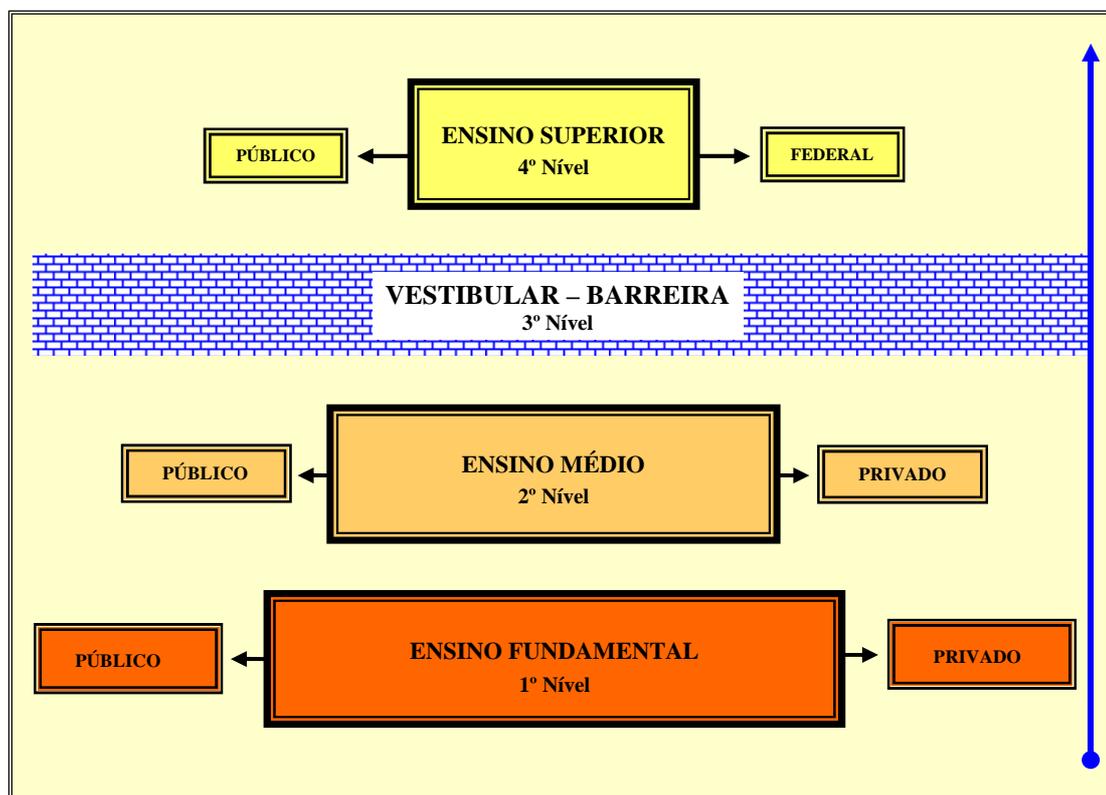
Logo o quadro retrata a “escolha *versus* barreira”: isto é, a escolha do *curso superior em Química na UFMT*, após as vivências do *curso técnico em Química no CEFETMT*, que possibilitou as jovens e os jovens passarem a barreira do vestibular.



O capítulo estará organizado nos subcapítulos “1. As análises” em dois momentos, que trará: no primeiro momento uma visão geral do “sistema de ensino brasileiro” via análise teórica pelo desenho de um gráfico, que demonstra as suas fases excludentes, e; no segundo momento uma visão focada do “sistema de ensino de vivência juvenil” via análise empírica *versus* teórica pelo desenho de um gráfico, que demonstra os espaços sociais juvenis percorridos. As estruturas analíticas dos dois momentos serão sucintamente apresentadas e explicadas nos respectivos corpos textuais.

1. As análises

Gráfico do sistema de ensino brasileiro



Por meio do embasamento teórico construído em Anísio Teixeira (1976) no subcapítulo 2.1, e, em Pierre Bourdieu (1975; 2000) no subcapítulo 2.2 a cerca do “sistema de ensino” possibilitou desenhar um protótipo para o “sistema de ensino” exposto no gráfico anteriormente desenhado, que ilustra de forma sintética a situação do “sistema de ensino brasileiro” na contemporaneidade.

Neste “gráfico do sistema de ensino brasileiro” foram contemplados: inicialmente no *1º nível* o ensino fundamental; no *2º nível* o ensino médio, no *3º nível* o vestibular e no *4º nível* o ensino superior. Sendo que o dois primeiros níveis – o ensino fundamental e o ensino médio – estão separados do ensino superior –, o ápice deste sistema de ensino – pelo vestibular. O nível do vestibular no gráfico desenha exatamente uma barreira, pois este teria

por assim dizer uma “função de cobrar o ensino acumulado”⁷⁸, que foram administrados pelos dois níveis anteriores, para daí então permitir a passagem para o último nível. Já o ensino superior apresenta nesse sistema uma configuração pública de esfera federal, pois é o referendado neste estudo.

Nos dois primeiros níveis deste sistema, conforme as setas indicam, podem apresentar configuração pública e ou privada. A conformação apresentada para estes dois níveis do sistema está diretamente ligação à *posição social* nas classes sociais e ou extratos social (dentro destas classes sociais), que favorecera formatar uma configuração – conscientemente ou inconscientemente – que possibilite vencer a barreira do vestibular. Então se assim pensar os dois níveis iniciais do “sistema de ensino” desenhados no gráfico – orientados em direção ao ensino superior (ápice deste sistema) –, vai ter a configuração que os agentes sociais visualizarem como mais rentável, levando em conta suas respectivas bagagens sociais, ou seja, o capital cultural (conhecimentos, códigos culturais, características lingüísticas), o capital social (relacionamentos e redes sociais), o capital simbólico (reconhecimento pelo prestígio e ou boa reputação) e o capital econômico (bens financeiros, patrimônio).

Levando em conta a “concorrência” para o vestibular e de posse de certos dados é possível estabelecer, matematicamente, quanto o vestibular possui de *ritual de passagem* e quanto ele possui de *barreira social ritualizada*. Para alcançar tal intuito trabalhara-se com dados recentes, relativos ao vestibular de 2005 da Universidade Federal de Mato Grosso no pólo de Cuiabá (representando o 4º nível no gráfico).

Para este vestibular, a UFMT ofereceu 1.837 vagas, distribuída por seus 43 cursos e recebeu para o mesmo 23.290 inscrições. Admitindo que todos os inscritos realizaram as provas, o vestibular apresentou uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 7,9% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 92,1%. Isto se seu conjunto completo.

Considerando a situação agora por cursos, em seus pontos extremos para cada dois cursos que oferecem 40 vagas, não considerando os cursos que tem ‘teste de habilitação específica’, o vestibular vem mostrar que pelos dados de 2005.

⁷⁸ Há, evidentemente, um equívoco de *senso comum* de acreditar que o vestibular afere conhecimentos. Na verdade, a essência dele, como das avaliações escolares é “comprovar que não se sabe”, e, portanto a justificativa das ‘pegadinhas’ e ambigüidades. Não está no pretenso campo da ciência e do conhecimento, mas do poder assimétrico entre avaliador e avaliados – portanto o vestibular tem por função “ordenar” (pôr em ordem) formando uma vila única que separa os que detêm *maior* bagagens sociais dos que detêm *menor* bagagens sociais.

O vestibular para o ‘curso de Medicina’ apresenta uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 1,45% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 98,55%, houve 2.764 inscrições para as 40 vagas. No vestibular para o ‘curso de Direito noturno’ se teve uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 3,05% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 96,95%, 1.313 inscrições para as 40 vagas. O ‘curso de Ciências Econômicas – período matutino’ apresentou uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 25,3% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 74,7%, em que neste curso houve 158 inscrições para as 40 vagas. No vestibular para o ‘curso de Química Licenciatura Plena’ se teve apresentada uma dimensão de *ritual de passagem* equivalente a 25,16% e uma dimensão de *barreira social ritualizada* equivalente a 74,84%, para este curso houve 159 inscrições para as 40 vagas.

Aponta-se que o vestibular não é exatamente um *ritual de passagem*, mas sim, uma *barreira social que foi ritualizada*, e afirma que a “universidade pública de esfera federal” não é uma realidade para todos. Mas nesta realidade constata-se que para o curso de menor concorrência a dimensão de *barreira social ritualizada* é menor. A exemplo do “curso superior de Química”. Então para uma jovem ou um jovem ingressar no ensino superior, seja qual for a configuração apresentada nos dois primeiros níveis desenhados no “gráfico do sistema de ensino brasileiro”: “será mais fácil vencer a barreira do vestibular se enfrentar o vestibular para o curso superior menos concorrido”.

Do recorte temporal da pesquisa no vestibular da UFMT que foi de 2002/1 a 2006/2 o vestibular para os cursos superiores de Licenciatura e Bacharelado em Química, escolhidos pelos(as) 32 sujeitos(as) da pesquisa, apresentou uma “concorrência variando do 1º ao 5º curso superior menos concorrido nesse período temporal”⁷⁹.

O que prova a hipótese central da pesquisa: “escolha *versus* barreira”: isto é, a escolha do *curso superior em Química na UFMT*, após as vivências do *curso técnico em Química no CEFETMT*, que possibilitou as jovens e os jovens passarem a barreira do vestibular.

Levando em conta o que foi colocado anteriormente, os “depoimentos enfáticos”⁸⁰ de *Raquel, Wagner, Pâmela, Marcos e Júlio* “revelaram”: “elas e eles escolheram os cursos superiores de Química na UFMT pela sua vivência no contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química”. Que no caso de *Raquel, Wagner e Pâmela* mudaram

⁷⁹ Conforme se verificou nas “listagens de concorrência” dos respectivos vestibulares na “Coordenação de Exames Vestibulares da Universidade Federal de Mato Grosso” (CEV/UFMT), Campus Universitário de Cuiabá, disponibilizadas On-line na Internet, no endereço eletrônico em seu link na página da UFMT: www.ufmt.br/vestibular.

⁸⁰ Colhidos por via da entrevista semi-estruturada.

suas escolhas iniciais de curso superior justamente pela: “vivência subjetiva no contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química”.

O que mostra então uma “junção de três fatores fundamentais” que levou os 32 jovens sujeitos da pesquisa a vencerem a barreira do vestibular depois de vivenciar o contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química: 1º) aquisição de bagagens sociais; 2º) a escolha do curso superior que elas e eles queriam e idealizavam; 3º) o “curso superior de Química”⁸¹ ser um dos cursos com menor concorrência candidato-vaga no período de 2002/1 a 2006/2.

Diante do exposto até aqui, conclui-se que o “sistema de ensino” contemporâneo em sua configuração em direção ao “ensino superior federal”, segundo o gráfico, possui um caráter excludente na “educação brasileira”, com o “vestibular” representando uma grande barreira (muralha), colocando, portanto as bagagens sociais nos estados dos capitais (cultural, social, simbólico e econômico) conforme as classes sociais e ou extratos sociais (dentro destas classes sociais), ocupando lugar de destaque, representando a única possibilidade de romper está barreira. Um “sistema de ensino” como este tão bem arquitetado na suas configurações, apresenta duas facetas, que legitima pelo rito contemporâneo do vestibular: as chances de sucesso para aquelas e aqueles advindo das classes sociais mais abastadas em bagagens sociais, e, as chances de insucesso para aquelas e aqueles advindo das classes sociais menos abastadas em bagagens sociais – na sociedade que valoriza o saber da classe mais abastada.

Do sistema de ensino (do ensino médio ao ensino superior): Que estratégias as jovens e os jovens traçaram dentro do “sistema de ensino brasileiro” para encontrarem uma saída e ingressarem no ensino superior após seus respectivos insucessos no vestibular – que foi o gargalo selecionador das “bagagens sociais” adquiridas nos respectivos meios sociais de origem das jovens e dos jovens –, que papel teve o curso técnico em Química no CEFETMT no sucesso dessa parcela juvenil? – pelas entrevistas das jovens e dos jovens é bem claro o papel do curso técnico em Química como uma “vara”.

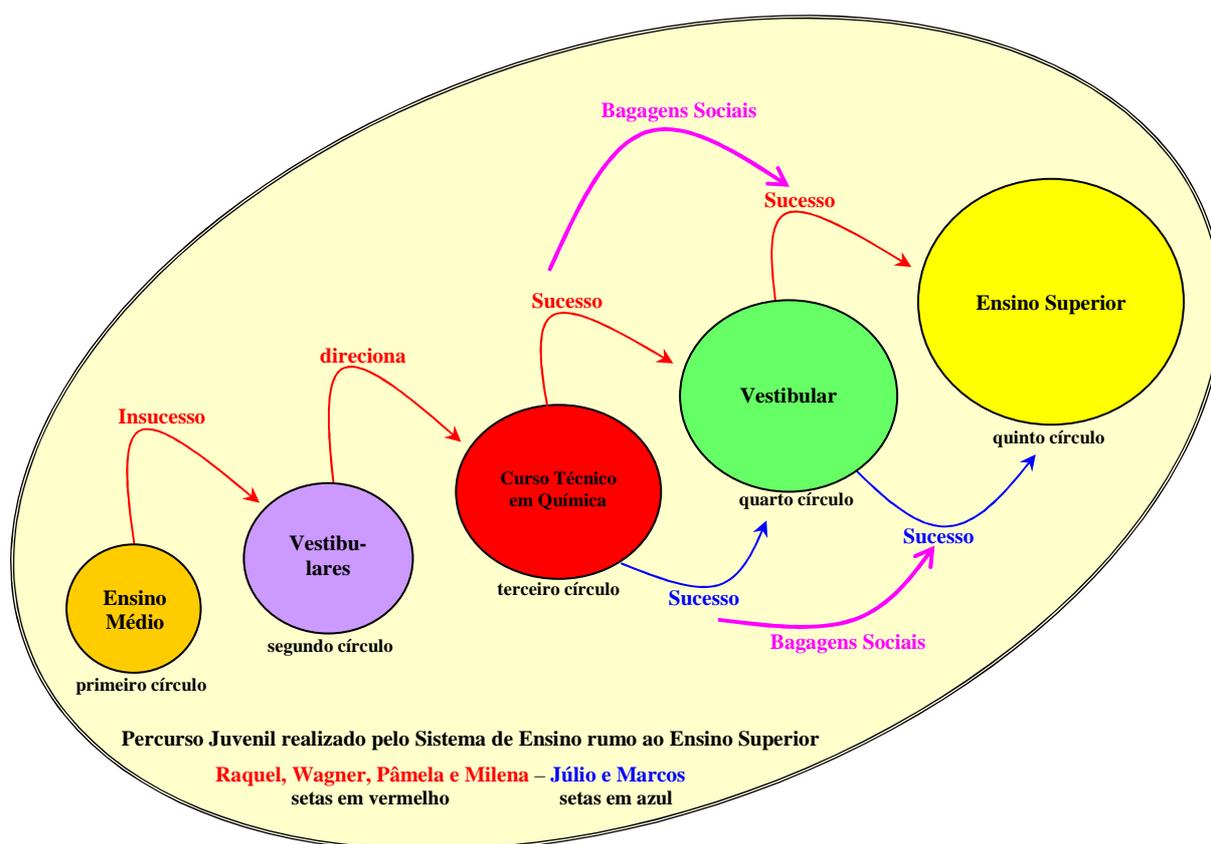
Pelas realidades sociais apresentadas pelas jovens e pelos jovens com insucessos em vestibulares, e, que só ao passar por um curso técnico tiveram sucesso no vestibular, revelam que dentro do próprio “sistema de ensino brasileiro” e dos seus respectivos “ensino médio”, estes lhes negaram o direito de poderem “entrar” no ensino superior. O que o “curso técnico em Química” como uma “vara” lhes possibilitou pularem a barreira do vestibular – o curso técnico em Química atuando no papel que deveria ser do ensino médio? – ou atuando melhor

⁸¹ Lembrando que na UFMT este “curso superior” esta dividido em “Licenciatura Plena em Química” e “Bacharelado em Química”.

no papel do ensino médio! – papel de preparar essas jovens e esses jovens com as bagagens sociais (capital: cultural, social, simbólico e econômico) adequadas às suas realidades sociais –, que suas respectivas trajetórias neste “ensino médio” lhes negou.

Diante do exposto até aqui, as jovens e os jovens – conscientemente ou inconscientemente – traçaram uma “nova” e “audaciosa” *configuração* para o “sistema de ensino”, visualizada por seus respectivos percursos na caminhada rumo ao ensino superior federal, que daqui em diante será desenhada pelo “Gráfico elíptico”.

Gráfico elíptico



Inicialmente, apresenta-se o *gráfico elíptico* que norteia a vivência subjetiva das jovens e dos jovens em seu percurso pelo *sistema de ensino* rumo ao *ensino superior*. Na

forma geométrica de uma *elipse* que circunscreve em seu interior um *sistema solar*⁸², simbolicamente comparado ao de Nicolau Copérnico⁸³ (1473–1543), constituído por *círculos* (os planetas – astros) em ordem crescente de dificuldade de transladação⁸⁴, em direção ao sol (o ensino superior) *estrela* central desse sistema, sendo estes astros e esta estrela apresentando a seguinte conformação: primeiro círculo – primeira fase – a vivência no ensino médio; segundo círculo – segunda fase – a vivência no vestibular após término do ensino médio; terceiro círculo – terceira fase – a vivência no curso técnico em Química no CEFETMT; quarto círculo – quarta fase – a vivência no vestibular após término do curso técnico em Química e o quinto círculo – quinta fase – a entrada no ensino superior na UFMT. Os *círculos* estão orientados por *setas curvas sinalizadoras* do percurso juvenil, ora demonstrando sucesso juvenil, ora insucesso juvenil e ora aquisição de bagagens sociais (capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico).

Pelo gráfico elíptico desenhado, a análise será tecida evidenciando as marcas sociais dos locais sociais vivenciados pelas jovens e pelos jovens: *Raquel, Wagner, Pâmela, Milena, Júlio e Marcos*. Entrevistadas e entrevistados na parte qualitativa da pesquisa, momento este que tiveram voz ativa para falarem, e, que aqui na análise, via depoimentos, se desenhará o que vivenciaram – à guisa de dois itens que se intercalam um ao outro:

a) Via *parte quantitativa* levantada por meio de abordagens individuais, utilizando como instrumento de coleta o *questionário*⁸⁵, que compõem o *subcapítulo 5.1*, que partindo de um *macro* (o universo⁸⁶ total) obteve-se uma visão panorâmica, para desenhar os perfis cultural, social e econômico da parcela juvenil em estudo e;

b) Via *parte qualitativa* levantada por meio de abordagens individualizadas, tomando como instrumento-guia a entrevista *semi-estruturada*⁸⁷, que compõem o *subcapítulo 5.2*, que partindo para um *micro* (uma pequena parte do universo⁸⁸) obteve-se uma visão focada (subjéctiva), para desenhar as retrospectivas vivências do fenômeno abordado pela parcela juvenil em estudo.

⁸² O “sistema solar” é uma “família” de astros formado: pelo Sol, por nove planetas, satélites, asteróides, meteoritos, cometas e matéria interplanetária – os planetas são astros iluminados pelo sol (uma estrela) – um deles é a Terra (MOREIRA, 2002).

⁸³ O centro do “sistema solar” não era a Terra, mas o Sol – em que todos os planetas até então conhecidos giravam em torno do Sol – estava então criada a “Teoria Heliocêntrica” (hélio = Sol, cêntrica = centro) no século XVI pelo astrônomo polonês chamado Nicolau Copérnico (1473 – 1543) (MOREIRA, 2002).

⁸⁴ Ação de trasladar: mudar de um lugar para outro.

⁸⁵ Composto de 55 perguntas conforme *Anexo* na página 249.

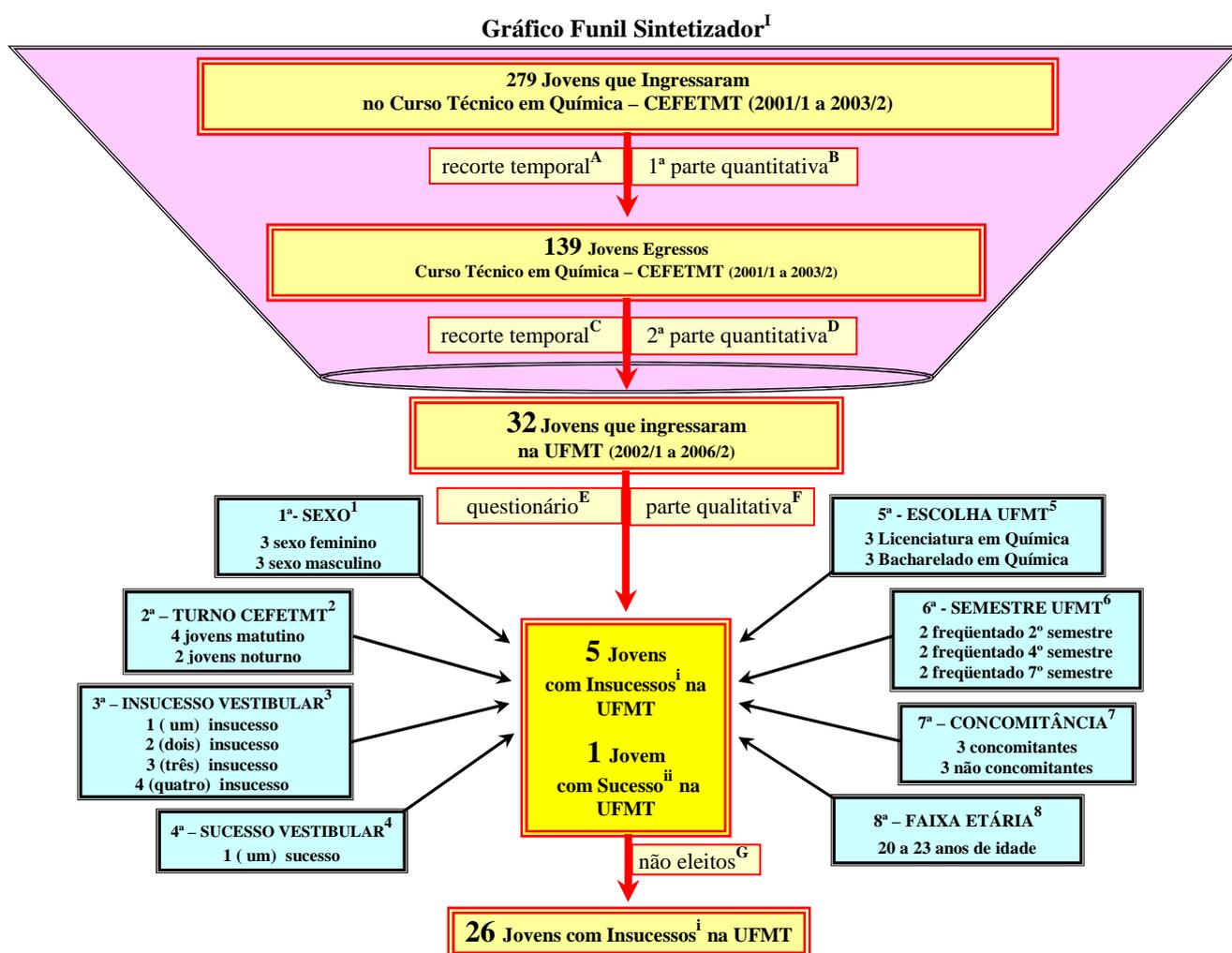
⁸⁶ Fazendo referência ao total de 32 (trinta e dois) jovens encontrados no ensino superior pela pesquisa.

⁸⁷ Realizada tendo como guia um “roteiro de entrevista semi-estruturada” composto de 46 pergunta em *Anexo* na página 258.

⁸⁸ Fazendo referência nos(as) 6 (seis) sujeitos(as) entrevistados(as) pela “entrevista semi-estruturada”.

Desse modo, a análise estará permeada do *macro* (o universo⁸⁹ total) e do *micro* (uma pequena parte do universo⁹⁰) que se completaram para dar conta de revelar o fenômeno em estudo: das e dos 32 (trinta e dois) jovens sujeitos da pesquisa.

Conforme “gráfico funil sintetizador”, a seguir, observam-se os itens **a)** *parte quantitativa* e o **b)** *parte qualitativa*, apresentando todos os quesitos norteadores trabalhados. Do *encontro* e *escolha* dos(as) jovens sujeitos(as) da pesquisa até a entrevista semi-estruturada, revelando a “severa seleção juvenil” no formato de um funil esmagador que delimita, por fases a passagem. E que tal delimitação é o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos de diferentes classes sociais. É curioso perceber como se acredita que, “sobretudo através do esforço pessoal e de muita persistência”, seja possível romper com a seleção que ocorre desde os primeiros anos de escolaridade.



⁸⁹ Fazendo referência ao total de 32 (trinta e dois) jovens encontrados no ensino superior pela pesquisa.

⁹⁰ Fazendo referência nos(as) 6 (seis) sujeitos(as) entrevistados(as) pela “entrevista semi-estruturada”.

Abaixo, seguem as explicações acerca de cada item do “Gráfico Funil Sintetizador”:

^IDesenhando todos os quesitos norteadores de *encontro e escolha* das jovens sujeitas e dos jovens sujeitos da pesquisa até a entrevista semi-estruturada.

^AO período de 2001/1 a 2003/2 que foi pensado levando em consideração o encontro das jovens e dos jovens na UFMT.

^BApós tratamento *quantitativo* via *Listagens dos formandos (concluintes)* no CEFETMT no período de 2001/1 a 2003/2, já detalhadamente explicitado na metodologia.

^CO período de 2002/1 a 2006/2 que foi pensado para cobrir a entrada das jovens e dos jovens na UFMT (ensino superior).

^DApós tratamento *quantitativo* via *Listagens dos vestibulares* da UFMT no período de 2002/1 a 2006/2, já detalhadamente explicitado na metodologia.

^EAplicação do *Questionário* aos 32 jovens ‘sujeitos(as)’ (propiciador da visão panorâmica juvenil).

^FAs 8 (oito) *Categorias de Escolha* das jovens e dos jovens a serem entrevistados(as) via *entrevista semi-estruturada*.

^GOs jovens e as jovens *não* eleitos(as) para a *entrevista semi-estruturada*.

¹Sexo – Apesar de detectado uma maioria de jovens do *sexo feminino* (*gráfico-2 – p.183*) optou-se por escolher meio a meio.

²Turno em que frequentou o *curso técnico em Química (CEFETMT)* – pois o mesmo estava dividido em turmas no *turno matutino* e turmas no *turno noturno*.

³Insucesso no Vestibular da UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) no período de 2002/1 a 2006/2.

⁴Sucesso ⁱⁱ no Vestibular da UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) no período de 2002/1 a 2006/2.

⁵Curso Superior Escolhido – pois o *curso superior de Química* escolhido pelos(as) jovens, estava dividido em dois cursos distintos: *Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química*.

⁶Visualizar o Universo Representativo da Escolha do Curso Superior – como o *curso superior de Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química* estava dividido em 8(oito) semestres optou-se em fazer uma amostragem desses semestres – escolhendo jovens freqüentando: o *2º semestre* (início); o *4º semestre* (meio); o *7º semestre* (fim).

⁷Concomitância CEFETMT X UFMT – cursou o *curso técnico em Química (no CEFETMT)* com o *Ensino Superior (na UFMT)* na mesma época, em turnos distintos ou não (no mesmo turno).

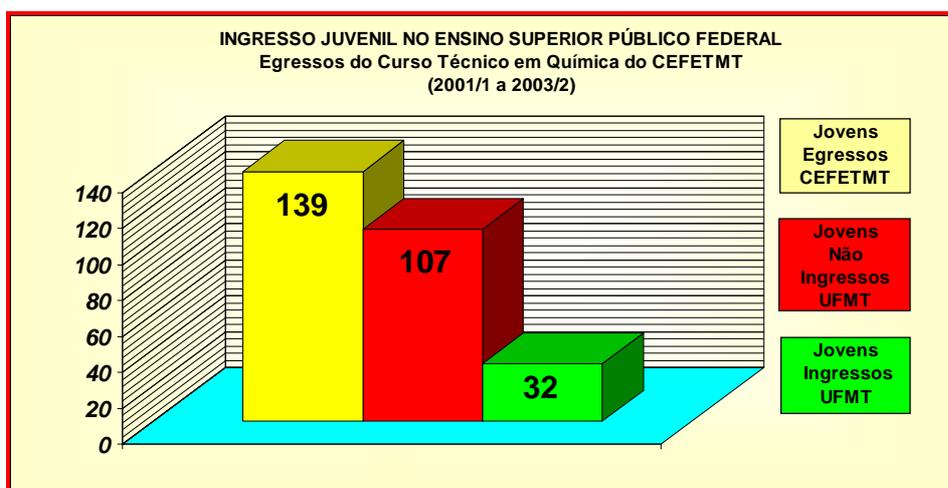
⁸Faixa Etária – estes(as) 6 (seis) jovens (sujeitos elegidos para a entrevista semi-estruturada) estão com idades oscilando de 20 a 23 anos – esta idade *foi elegida* pois os(as) jovens que respeitavam as 7 (setes) categorias estavam dentro deste limite etário.

ⁱJovens com insucesso nos vestibulares da UFMT (Campus Universitário de Cuiabá) no período de 2002/1 a 2006/2.

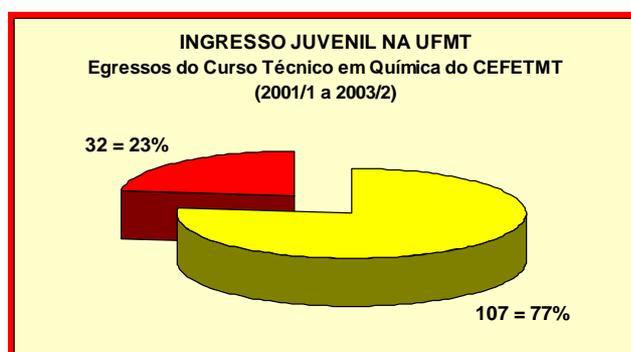
ⁱⁱEsse *único Sucesso* (jovens sem nem um insucesso no vestibular da UFMT no período de 2002/1 a 2006/2) só foi encontrado após aplicação do *Questionário (propiciador da visão panorâmica juvenil)* – este jovem respeita 6(seis) da 7(sete) categorias norteadoras, ou seja, menos a *categoria do insucesso*, pois ele *não teve nenhum insucesso no vestibular* – portanto o escolhemos como sujeito para a entrevista semi-estruturada na expectativa de demonstrar quais foram as estratégias adotadas por ele para chegar ao *sucesso no primeiro vestibular prestado na UFMT* (Campus Universitário de Cuiabá).

O período temporal de 2001/1 a 2003/2 (três anos) recortado para o “curso técnico em Química” foi pensado levando em consideração o encontro das jovens e dos jovens no “ensino superior” na UFMT. Neste recorte temporal conforme “gráfico funil sintetizador”, mostra que 279 jovens ingressaram no “curso técnico em Química”, mas que, 139 jovens, aproximadamente, a metade, conseguiram concluir o “curso técnico em Química”, tornando-se, portanto egressos, configurando a “1ª parte quantitativa”.

Para a pesquisa poder *afirmar* quais dos 139 (cento e trinta e nove) ‘jovens egressos e ou egressas do curso técnico em Química no período de 2001/1 a 2003/2’ *havia* ou *não* ingressado na UFMT (*Campus Universitário de Cuiabá*) no período 2002/1 a 2006/2 (2ª parte quantitativa): precisou-se, primeiramente, verificar minuciosamente curso a curso superior, para então, *afirmar* que 32 (trinta e dois) jovens *ingressaram* na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), para os cursos superiores de *Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química*.



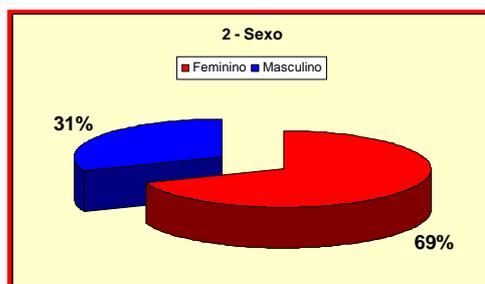
Dos(as) 139 egressos(as)⁹¹ do curso técnico em Química do CEFETMT, 32 (trinta e dois) jovens ingressaram no ensino superior, cerca de 23% (vinte e três por cento), em contra partida se evidenciou que: 107 (cento e sete) jovens não ingressaram no ensino superior na UFMT, ou seja, 77% (setenta e sete por cento) dos(as) jovens ficaram fora do ensino superior público federal no período estudado, conforme gráfico a seguir desenhado, delinea esta realidade social.



⁹¹ Via *dados cadastrais* na CEV/UFMT (*Coordenação de Exames Vestibulares* da Universidade Federal de Mato Grosso) *Campus Universitário de Cuiabá*, disponibilizados *on-line* na *Internet*, no endereço eletrônico em seu *link* na página da UFMT www.ufmt.br/vestibular – se pode verificar que os(as) 139 (cento e trinta e nove) *jovens egressos(as)* do *curso técnico em Química do CEFETMT* prestaram vestibular entre o período de 2002/1 a 2006/2 na UFMT (*Campus Universitário de Cuiabá*).

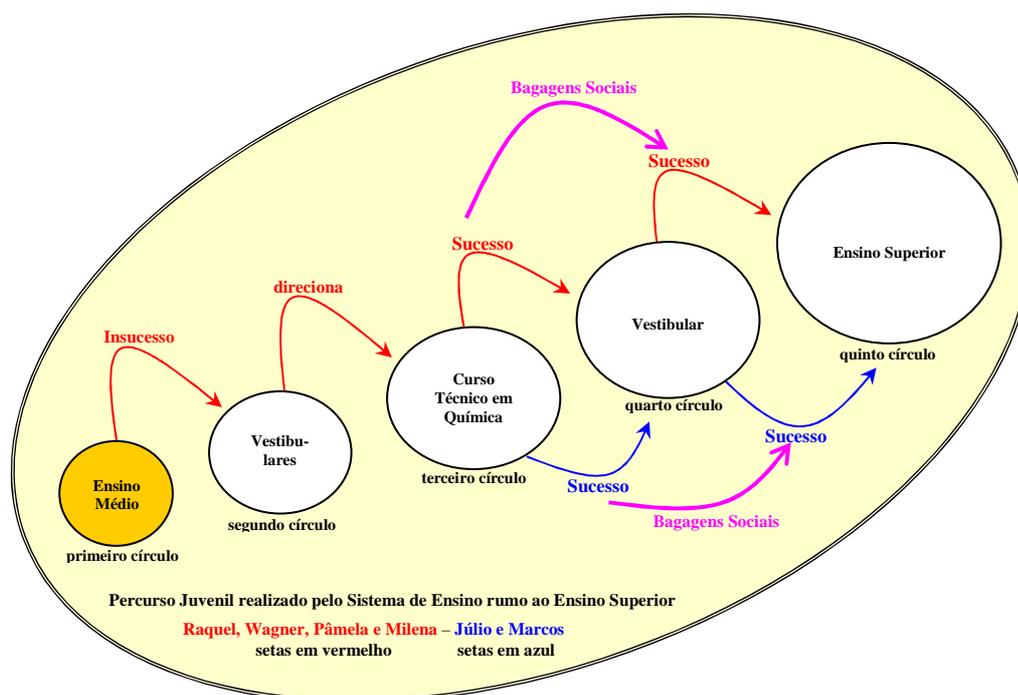
Dados que comprovam o funil excludente desenhado no “gráfico funil sintetizador” demonstrando o grande afunilamento sofrido por esta juventude desde o ingresso no “curso técnico em Química” até o ingresso no ensino superior. Em que de 297 jovens diminui para 139 jovens, que diminui para 32 jovens. Tal constatação demonstra a super seleção juvenil no formato de um funil esmagador que delimitou por fases a passagem excludente. Demonstrando que a herança cultural “favorecida e ou desfavorecida” pelo meio social de origem foi levado em conta na saga desta juventude. Não perdoando suas bagagens sociais e, sim, cobrando-as.

À guisa do *item a)* a pesquisa evidencia que a maior parcela juvenil a ingressar no ensino superior é a feminina (69%), que possibilitou à pesquisa nomear as jovens e os jovens – fazendo distinção ao sexo – conforme *gráfico-2* demonstra.



A realidade dos 32 jovens guerreiros que conseguiram ingressar no ensino superior será contada nos 5 (cinco) *círculos* daqui a diante, como cantou sabiamente um dia *Elis Regina*: “Vamos – Companheiros pelas ruas de nossa cidade, cantar – Semeando um sonho que vai ter de ser real – Caminhemos pela noite com a esperança – Caminhemos pela noite com a juventude” (1979)⁹². Então caminhando pelos percursos das jovens e dos jovens – para colher os seus sonhos de ingresso no ensino superior tornado reais – caminhando pela esperança desta juventude – caminhando com esta juventude.

⁹² Letra retirada da música “Credo” interpretada por Elis Regina no “Elis Especial de 1979”. Música de autoria de *Milton Nascimento* e *Fernando Brant*.



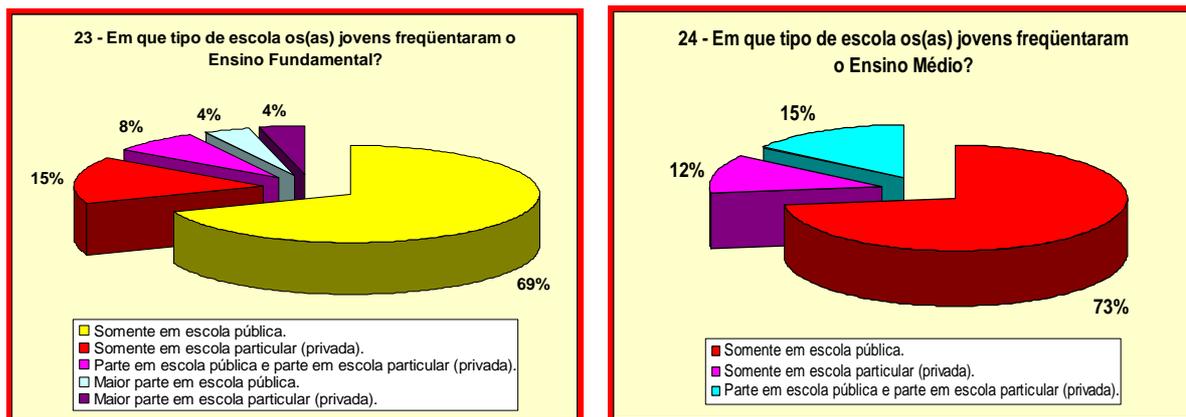
O **ensino médio**, desenhado no primeiro círculo – primeira fase – do gráfico elíptico – e também se tem aí ensino fundamental acumulado que configuram o local social inicial das vivências em sociedade das jovens e dos jovens na busca dos capitais (cultural, social, simbólico e econômico). Neste estudo, configura-se o nível inicial do “sistema de ensino”, ou seja, em que a análise leva em conta as “bagagens sociais” adquiridas deste nível do “sistema de ensino” em diante, que nesse nível do “sistema de ensino” com “exceção de *Marcos* e *Júlio*”⁹³ todos os demais “trinta (30) jovens”⁹⁴ trazem um ou mais de um *insucesso* no vestibular após saída deste nível de ensino.

Num olhar no *macro* (*via item a*) para a vida escolar do ensino fundamental ao médio as jovens e os jovens, em sua maioria, cursaram o nível de ensino *fundamental* (69%) e *médio* (73%) em *escolas públicas* com uma pequena minoria de 15% para o *ensino fundamental* e 12% para *ensino médio* em escola particular.

Já com um olhar no *micro* (*via item b*) para a vida escolar de seis jovens: *Raquel* foi a única a fazer todo o ensino médio em escola privada (particular). *Marcos* e *Júlio* freqüentaram o ensino médio no CEFETMT (ensino público federal), e, *Pâmela*, *Milena* e *Wagner* em ensino público estadual.

⁹³ Por terem freqüentando seus respectivos ensinos médios em escola pública federal (CEFETMT) não prestaram vestibular após término do ensino médio, se dirigindo direto para o curso técnico em Química (conforme seus relatos no capítulo 6 demonstraram), portanto não tendo insucesso no vestibular na etapa entre o *primeiro* e o *segundo* círculo do “sistema de ensino” desenhado no gráfico elíptico.

⁹⁴ Fazendo referência ao total de 32 (trinta e dois) jovens encontrados no ensino superior pela pesquisa.

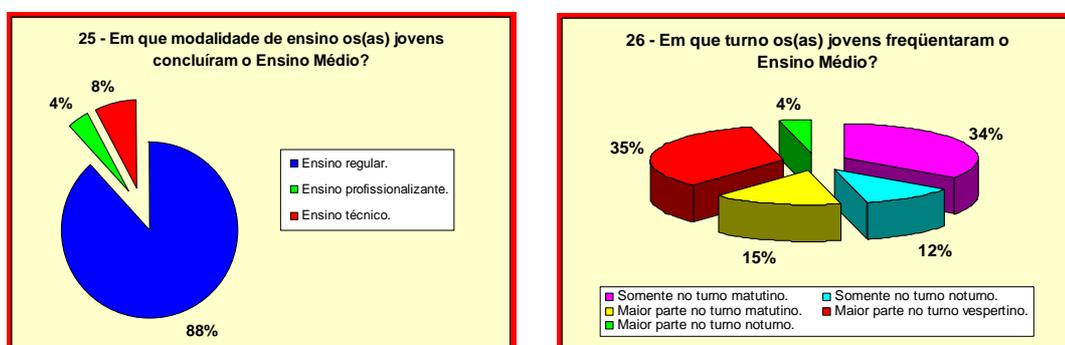


O *macro* e o *micro*, para o caso do ensino médio, ilustrado no *gráfico 24* se completam, pois 73% das jovens e dos jovens freqüentaram *escolas públicas*, nesta “fase” do “sistema de ensino”, sendo, portanto a grande maioria da parcela juvenil em estudo. O que revela que a maioria das jovens e dos jovens, que se “dicionaram” para o ‘curso técnico em Química no CEFETMT’, vêm de ensino médio público, devido a seus respectivos insucessos no vestibular. Por este quadro desenhado, se pode ver então, que essa “fase” do “sistema de ensino” foi ineficiente em lhes fornecer as “bagagens sociais” adequadas para enfrentar o vestibular. Caso contrário, elas e eles não teriam estagnado (parado) nesta “fase” do “sistema de ensino” – que foi provavelmente o principal motivo para “procurar” o CEFETMT e “escolher” o curso técnico em Química.

Mesmo sabendo que o vestibular não “afere conhecimentos”, que na verdade, a essência dele, como das avaliações escolares, é “comprovar que não se sabe”, e, portanto a justificativa das ‘pegadinhas’ e ambigüidades. Entretanto o que ele cobra em suas provas o ensino médio deveria ser eficiente em preparar todas jovens e todos jovens para lidar com as mazelas desta prova – mesmo sabendo que o “sistema de ensino” parte da cultura do lar. Mas pelo contrário, o que se vê, é que o vestibular: ordena em fila única separando os que detêm *maiores* bagagens sociais dos que detêm *menores* bagagens sociais – favorecendo aquelas e aqueles que tiveram melhor oportunidade para aquisição dessas bagagens na “fase” do “ensino fundamental ao médio” por meio de acesso aos estabelecimentos de ensino “eficientes” – seja público ou privado –, que na maioria das vezes seus capitais (cultural, social, simbólico e econômico) de dentro da cultura de seus lares as e os possibilitou: visualizar e deter esses meios “eficientes na transmissão” do saber. Ocorrendo a “reprodução” e “legitimação” das “desigualdades sociais” paradoxalmente por meio da faceta da “equidade formal” estabelecida pelo “sistema de ensino” entre todos os jovens estudantes:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2004, p. 53).

Assim, a partir da junção dos dados expostos no gráfico 24 e acumulado pelo gráfico 23, juntam-se agora à análise dos 88% (gráfico 25) das jovens e dos jovens que concluíram o ensino médio na modalidade de ensino regular. Frequentaram o ensino médio somente no turno matutino 34% (gráfico 26) e a maior parte no turno vespertino 35% (gráfico 26).



Corroborava para mostrar que essa “fase” do “sistema de ensino” falha em proporcionar as “bagagens sociais” nos estados dos capitais (cultural, social e simbólico e econômico) necessários para essas jovens e esses jovens passarem para o próximo nível do “sistema de ensino”. Já para os estudos efetuados, fora de sala de aula, com a maior percentualidade de 41%, para os que estudam *uma hora por dia*, como o gráfico 27 demonstra.



O gráfico 27 demonstra o esforço, o estudo, a aplicação, das jovens e dos jovens, buscando compensar suas distâncias em relação à “cultura legítima”, através de uma “dedicação tenaz” às atividades escolares, que o “sistema de ensino”, nesta “fase”:

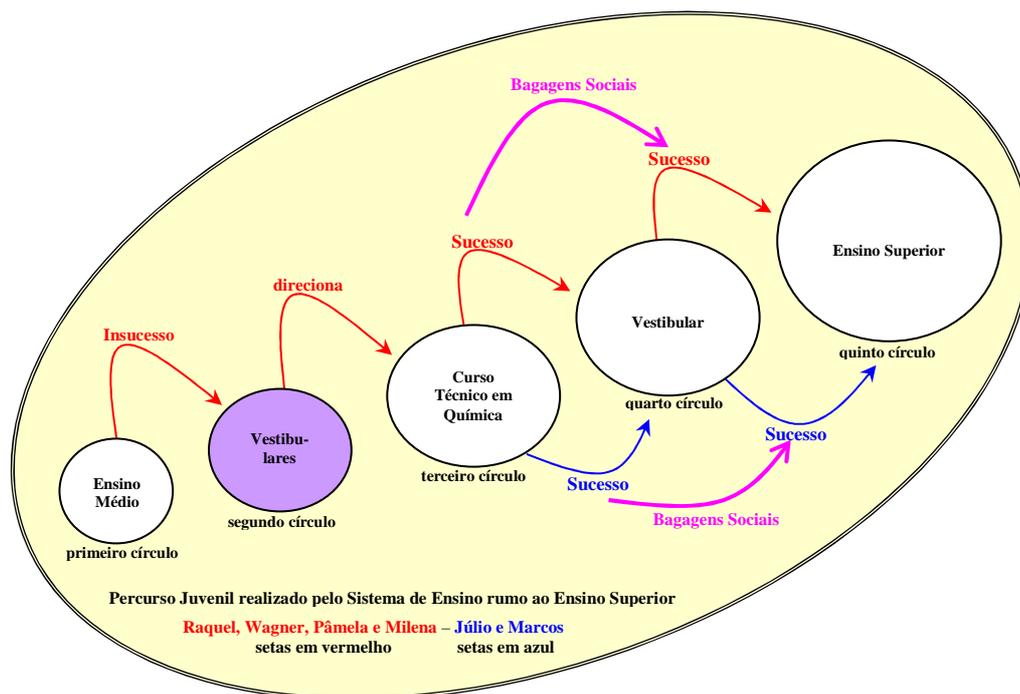
Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridos completamente pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, no entanto, nega-se que essas habilidades sejam fruto da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos e supõe-se que elas sejam produto de uma inteligência ou talentos “naturais” (NOGUEIRA, 2004, p.92).

As jovens e os jovens são estigmatizadas e estigmatizados com as marcas do treino cultural que as e os distinguem: os gestos, o tom de voz, os temas de conversa, o gosto estético, o controle das emoções, as preferências musicais, o modo de ver a si e ao mundo, tudo isso evidencia o grau de educação de uma jovem e de um jovem, denunciando aos outros os traços de sua herança cultural e dos níveis escolares percorridos.

Nesta fase – dentro deste *astro* – na conformação assumida pelo *ensino médio* – seguem-se que as jovens e os jovens alunos das “classes populares” pagam sua admissão, como se fossem armadilhas, que as e os atraem pela falsa aparência de uma “homogeneidade de fachada”, para encerrá-las e encerrá-los num “destino escolar mutilado”. Assim, por meio de um “mecanismo de eliminação” camuflado pela “composição das oportunidades escolares de classe” e das “oportunidades de sucesso situado nos diferentes estabelecimentos de ensino” transmuda uma “desigualdade social” numa “desigualdade propriamente escolar”, isto é, numa desigualdade de “nível” ou de “êxito” que oculta e consagra escolarmente uma: “desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.168).

Anísio Teixeira (1976) defende que é pelo êxito na sua “missão formadora” que a “educação” se constitui uma “força estabilizadora”. Entretanto ficando a “função seletiva” como aspecto principal da educação. Conclui-se que cada uma das “fases” se faz, cada vez mais selecionadora e não formadora. Como se pode verificar esta educação se basearia num “processo de ascensão social” e “não de estabilidade social” já dizia Anísio Teixeira (1976). Seja o ensino fundamental, seja o ensino médio, seja o ensino superior, destinam-se, primordialmente, à transmissão de certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Por outro lado, porém, como o “sistema de classes”, em uma democracia, é um sistema aberto, com livre passagem de uma classe à outra, a escola facilitaria que “os mais capazes” de cada classe passem à classe seguinte. É esta, porém, por mais importante que seja, “uma função suplementar” da escola e “não a sua função fundamental” (TEIXEIRA, 1976, p.92).

Se for desviada deste mais importante objetivo, a “escola” deixará de exercer a sua função primordial que é a de ser a “grande estabilizadora social”, para se fazer até uma das causas de instabilidade social (TEIXEIRA, 1976, p.92).



O **vestibular** desenhado no segundo círculo – segunda fase – para o cenário na conformação do gráfico elíptico, configura uma “barreira social” de acesso à “fase” subsequente do “sistema de ensino” – representa as “primeiras” tentativas juvenis no vestibular que então denuncia as “passagens não autorizadas” nos “insucessos acumulados” –, que no caso das jovens e dos jovens tem uma *seta em forma de curva* que as e os levou (como um desvio), antes do ensino superior, ao curso técnico em Química, motivados por seus respectivos insucessos no vestibular – “exceto para *Marcos* e *Júlio*”⁹⁵ –, conforme nesta fase as falas da jovem *Raquel* com “dois insucessos” e da jovem *Pâmela* com “cinco insucessos” declaram:

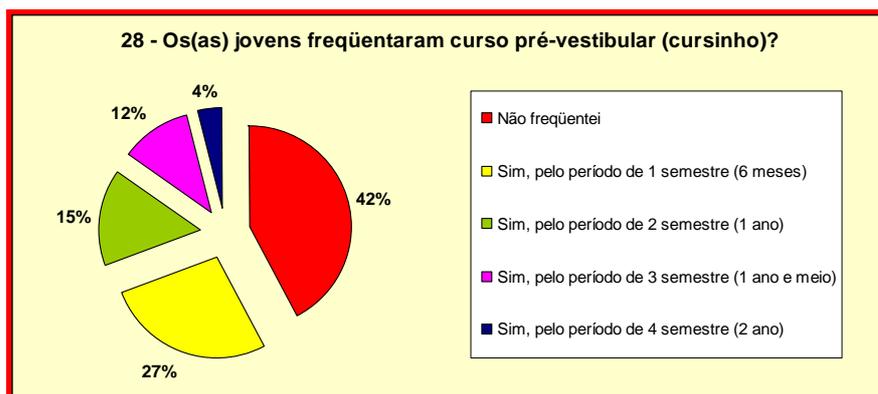
Ele me marcou assim bastante, até que porque eu desiludi dos outros entendeu [...] Porque eu, já tinha desiludido com o vestibular! Porque eu estudei muito, meu terceiro ano! Eu não passei! Aí eu desiludi do vestibular (*Raquel*);

Ah, fica decepcionada! Porque cria, quer queira ou não, cria uma expectativa. Você se dedica! Você faz cursinho! Você estuda! Você cria uma certa expectativa! Você tem é, uma visão assim! Otimista! Você espera! Que vai! Passar! Aí um pouco decepcionada, mas não pode se entrega! Porque se entregar! Aí você acaba desistindo! Fica desestimulado (*Pâmela*).

A questão do *curso pré-vestibular* (cursinho) para as jovens e os jovens os dados delineiam que 42% *não freqüentaram* e o maior percentual das e dos que freqüentaram está

⁹⁵ Por terem freqüentando seus respectivos ensinos médios em escola pública federal (CEFETMT) não prestaram vestibular após término do ensino médio, se dirigindo direto para o curso técnico em Química (conforme seus relatos no subcapítulo 5.2 demonstraram), portanto não tendo insucesso no vestibular na etapa entre o *primeiro* e o *segundo* círculo do sistema de ensino desenhado no gráfico elíptico.

para 27% no *período de um semestre* (seis meses) apenas. Que provavelmente represente “bagagens sociais” adquiridas no curso técnico em Química no CEFETMT, em vista disso não viam a necessidade de frequentar –, ou frequentar um período maior que seis meses. Já para *dois, três, e quatro* semestres (totalizando 31 %) frequentados em cursinho, se possa atribuir para aquelas e aqueles que já frequentavam cursinhos antes do ingresso no curso técnico em Química.



A jovem *Pâmela* – “cinco insucessos em vestibulares” – nesta fase fala da experiência em frequentar “cursinho pré-vestibular”:

Só que não adianta você falar assim! Ah! Cursinho faz milagre! Não tem nada disso não! Cursinho, ele, de dá uma base pra você tá recapitulando, e, é muito rápido! Você tem que ter um tempo de chegar em casa e revisar isso e estudar! Porque cursinho não passa ninguém não! Você só ir na aula do cursinho! Só está lá presente! Eu acho que somente isso não favorece! Claro que auxilia! Mais no ano que eu passei também! Eu já tinha dois anos, que já estava no curso técnico! Fazia dois anos e eu não fazia cursinho, tava afastada do segundo grau e passei! Foi muito engraçado! Passei! Mas eu acho que auxilia um pouco (*Pâmela*).

O relato da experiência da jovem *Pâmela* é enfático em afirma apenas o “auxílio” do “cursinho pré-vestibular” em contrapartida da “dependência individual (subjetiva)” por parte do próprio estudante em relação ao estudo para fazer a tal prova do vestibular. O que se torna necessário dizer que as pesquisas têm demonstrado, à exaustão, que o sucesso dos cursinhos extremamente caros não se deve necessariamente à sua eficiência no ensino, mas ao fato de que recebem por seleção econômico-financeira alunos da classe média e classe média alta, que possuem “um meio privilegiado de informações”, de Internet, de programas culturais e uma rica convivência de informações – ou seja, bagagens sociais nos estados dos capitais (cultural, social, simbólico e econômico) de dentro de seus próprios lares – que lhes conferem um cabedal sofisticado que os distancia da maioria dos alunos de estratos mais baixos. De

forma que os resultados extraordinários dos cursinhos são colhidos numa pré-seleção muito anterior às aulas ministradas.

Comparação do “cursinho” com o “ensino médio” na visão da jovem *Raquel*:

Eu acho que no ensino médio eu tive mais liberdade assim, no cursinho é muito macete. No ensino médio você cria a coisas. No cursinho não, eles já dão e é aquilo, e é isso que vai cair na prova. Eu acho. É aí que o cursinho era! Então eu acho que eles têm que fazer o aluno gostar da matéria, não só jogar o macete, falar decora que esse aí vai cair (*Raquel*).

Pela fala da jovem *Raquel* está “representado”, que na realidade os ‘cursinhos pré-vestibulares’ tentam criar as “condições” mais favoráveis para o estudante que tem que se submeter às “provas do vestibular”, examinando todo o conteúdo do ensino médio, em poucos dias. Em que as universidades apertadas pelo volume de inscritos, transformaram em provas de múltipla escolha.

Assim os alunos que querem “passar” no vestibular devem cursar alguns desses cursinhos pré-vestibulares⁹⁶. Daí sua quase divisa, a maioria dos que passam no vestibular fizeram cursinho. Assim, raciocinando só um pouco, para “passar” é conveniente fazer um cursinho pré-vestibular.

Não dizem, por outro lado, que a maioria dos “reprovados” também fizeram o mesmo cursinho. Dessa forma a situação fica mascarada. Que a “prova do vestibular” propõe e que os cursinhos pré-vestibulares desenvolvem muito bem esta aptidão.

Comparação do “cursinho” com o “curso técnico em Química” na visão da jovem:

Então quando eu fiz o cursinho e o curso técnico e não gostava do cursinho! Foi até uma época que eu passei um mês! Minha mãe não soube que eu tava faltando o cursinho um mês, pra ficar na biblioteca (do CEFETMT) estudando. Aí eu chegava em casa com o uniforme do CEFETMT, minha mãe fala, você não foi no cursinho! Fui mãe! Só que eu coloquei a camisa do CEFETMT no cursinho por cima! E eu não ia pro cursinho de jeito nenhum, porque eu não gostava, eu queria ir só ao técnico (*Raquel*).

Pelo dito, na fala anterior da jovem *Raquel*, a sua vivência no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química a fez enxergar claramente o verdadeiro papel do “cursinho pré-vestibular”, ou seja, os “cursinhos pré-vestibulares” fazem o que o “ensino médio” não faz. Isto viria explicar o seu crescimento e sucesso que é medido muito objetivamente e seus impactos: “Quantos alunos ele consegue colocar nos cursos mais concorridos das melhores instituições de ensino superior?”. Tudo passaria a girar em torno dessa meta. A partir daí se desenvolveria uma tecnologia adequada a essa indústria. Salas transformadas em anfiteatros

⁹⁶ Acerca dos cursinhos consulte PASSOS, L. A. “Que ‘pitos’ tocam as grandes redes de Educação no Brasil?” Revista da Educação – AEC, Brasília/DF, v. 121, n. out./dez., p. 73-93, 2001.

refrigerados com bom tratamento acústico, material áudio-visual. E, sobretudo tendo em vista o “volume descomunal de informações”, tendo para apresentá-la, é claro os professores animadores de auditórios, que devem aliar ensino, memorização, relaxamento e dicas, muitas dicas sobre o que é importante ou não para o êxito no vestibular.

A lógica exposta no parágrafo anterior, não tem valor, se as jovens e os jovens não tiverem “bagagens sociais” do ensino médio –, que certamente já vêm de uma cultura anterior realizada no lar –, que a jovem *Pâmela* “cinco insucessos em vestibulares” nesta fase explica exatamente esta “lógica” do “cursinho pré-vestibular” diante do papel do “ensino médio”:

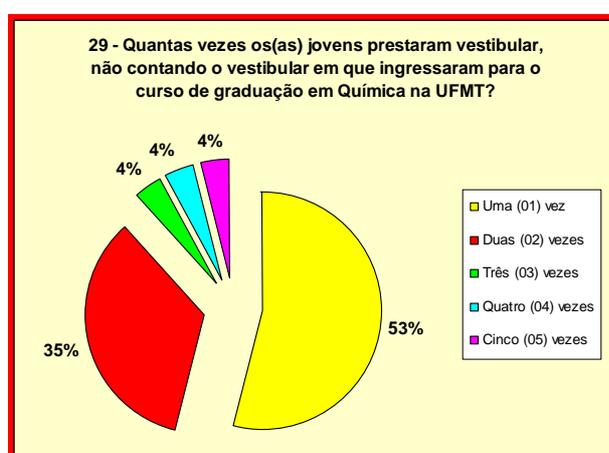
No ensino médio você vê tudo! Gradativamente, é tudo com o seu tempo. Cursinho! Eles lançam! A tudo momento! Informações que você adquiriu em onze anos! Mais ou menos da sua vida. Eles vão lançando! Então que eu vejo! É que é necessário você fazer um bom segundo grau e não fica pensando! Que cursinho faz milagre! Porque é uma recapitulação que você já viu e de uma forma muito rápida! Eu sou a favor de conscientizar os jovens de fazerem um bom ensino médio! Porque cursinho não faz milagre! Eu tenho essa idéia! Que cursinho não faz milagre, te auxilia! Mas depende muito de você! Também esta buscando (*Pâmela*).

Falando de como foi a experiência em freqüentar o cursinho pré-vestibular – fazendo menção em síntese ao *micro* (via item b) – as jovens e os jovens: *Raquel*, *Wagner* e *Pâmela* disseram ter freqüentado e que a experiência vivida foi complementar, pois o ensino médio em suas concepções, deveria ser bem feito; *Milena* diz ter freqüentado o de exatas, para ela uma experiência diferente e interessante. Já em relação a alguma comparação a fazer com o ‘ensino médio’, ou, com o ‘curso técnico em Química’: *Raquel*, *Wagner* e *Pâmela* disseram não ter, pois segundo elas e ele, o ensino médio seria a base sólida para prestar o vestibular. Com *Marcos* e *Júlio* dizendo que não freqüentaram por estarem no CEFETMT e terem ido direto pro curso técnico, e, até mesmo o depoimento de *Júlio*⁹⁷ revela que pelas “bagagens sociais” adquiridas no ensino médio no CEFETMT o “cursinho pré-vestibular” se tornaria desnecessário para enfrentar o vestibular, na sua visão:

Há é do tipo acho que eu nunca me senti interessado de ta lá! Naquele grupo de gente! Não sei assim! Que acho que também eu não sei se lá vai? Eu acho que lá só vai ajudar! Eu não via complementar muito! Eu achava assim! A minha visão era essa! Eu achava que isso não ia complementar muito a minha bagagem. Só meio que lembrar! E naquela época eu já tava no ponto x e eu acho que não precisava mais lembrar! Era pegar o vestibular! Encarar de frente! E fazer! O que estudou! Se estudou, estudou! E vamos lá! (*Júlio*).

⁹⁷ Lembrando que o jovem *Júlio* “não apresenta insucesso” no vestibular dentro do “sistema de ensino” referendado: tendo cursado o ensino médio no CEFETMT, não prestou vestibular após término do mesmo, pois se direciona para o curso técnico em Química no CEFETMT, e, só daí então, após vivenciar esse contexto sócio-cultural, presta o vestibular – portanto não tendo insucesso no “2º círculo” e “4º círculo” do “sistema de ensino” desenhado no gráfico elíptico.

As jovens e os jovens, totalizando 30⁹⁸ sujeitos, tiveram insucesso no vestibular que prestaram antes do ingresso no curso técnico em Química do CEFETMT, com apenas dois jovens – *Júlio* e *Marcos* – não tendo insucesso nesse período, pois prestaram vestibular só após o ingresso no curso técnico em Química –, encontrados via dados do *macro (item a)* e *micro (item b)*. Conforme *gráfico 29* – fazendo menção ao *macro (via item a)* – destaca que as *duas* maiores percentagens, estão para as jovens e os jovens que prestaram, *um vestibular* (53%) e *dois vestibulares* (35%), antes do ingresso no curso técnico em Química no CEFETMT.



O que foi exposto pelo *gráfico 29* a cerca da “quantidade” de vestibulares prestados pelas jovens e pelos jovens nesta “fase” do “sistema de ensino”, revela claramente a “barreira social” edificada no vestibular, em que na percepção do jovem *Wagner* esta ocultada, com verificação feita após a pergunta “o vestibular em algum momento foi uma barreira para você”:

Mas aí que tá, a culpa não é do vestibular: eles fazem baseados na matéria que deveria ter tido! Eu acho que não é o vestibular que tem que mudar, tem que mudar é o ensino básico! Pra aprimorar, colocar os caras oito horas lá pra estudar! Alguns países trabalham isso, fica oito horas um aluno dentro da escola fazendo outras atividades. O vestibular não é uma barreira pra quem tá num ensino muito bom: ele vem de colégio particular, ensino bom, tá tranqüilo! Deveria voltar lá no início, arruma lá, depois pra mexer aqui (*Wagner*).

Há, evidentemente, um equívoco de senso comum em acreditar que o vestibular afere conhecimentos. Na verdade, a essência dele, como das avaliações escolares é comprovar que não se sabe, e, portanto a justificativa das ‘pegadinhas’ e ambigüidades. Não está no pretenso campo da ciência e do conhecimento, mas do poder assimétrico entre avaliador e avaliado.

⁹⁸ Fazendo referência ao total de 32 (trinta e dois) jovens encontrados no ensino superior pela pesquisa.

Segundo, de que os colégios particulares têm um ensino melhor do que o ensino público. Na verdade, o que está presente são os alunos dos colégios particulares, sobretudo muito caros, por fazer parte de um capital cultural, social, simbólicos fundados no capital econômico que permite uma circulação mais ampla das informações, organização do pensamento, escrita, etc. De sorte que o número alto de cursinhos vestibulares que aprovam nas federais, ou alunos de estabelecimentos particulares, que também são privilegiados nos vestibulares, não dependeu da mediação escolar, do cursinho ou do colégio, mas de sua extração de classe.

Já para o jovem *Júlio* – nem um insucesso no vestibular –, justamente por ter freqüentado o ensino médio no CEFETMT e escolhendo no mesmo CEFETMT fazer o curso técnico em Química, existe, portanto continuidade de uma lógica pedagógica em processo. Ele não vem de um estabelecimento público como noviço para o CEFETMT, ele “está em casa”⁹⁹. Pensa, por isso, bem diferente a respeito da “barreira do vestibular”:

Nunca me senti intimidado de fazer o vestibular! Eu já tinha uma certa maneira de como trabalhar com isso! Com essa prova! Aquela tensão! Eu não me senti! Tipo impedido! Tipo aquela coisa! Aquele medo do vestibular: se eu não conseguir passar, ah, eu não vou entrar na faculdade que eu quero! Eu encarei de frente mesmo! Não fiz cursinho! Não fiz nada! E fui e falei é agora tenho que passar! Até que saiu o resultado! Há fiquei tão feliz! Ai saiu meu nome na rádio! Aquelas coisas! Passei! Realmente passei! Isso tudo naturalmente pra mim (*Júlio*).

Nesta “fase” do “sistema de ensino” – dentro deste círculo – *micro (via item b)* – as jovens e os jovens prestaram vestibulares para os cursos superiores respectivamente em ordem crescente: *Raquel* prestou dois vestibulares o 1º para economia e o 2º para administração; *Wagner* prestou um vestibular para CFO (Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar-PMMT); *Pâmela* prestou cinco vestibulares o 1º para Química Bacharelado, o 2º para Nutrição, o 3º para Farmácia, o 4º para Farmácia e o 5º para Farmácia; *Milena* prestou um vestibular para Nutrição. Configurando as escolhas iniciais trazidas dos respectivos meios sociais de origem das jovens e dos jovens.

Como as falas e comentários revelam – fazendo menção ao *micro (via item b)* e também ao número de vestibulares prestados – as jovens e os jovens tiveram diferentes vivências frente ao vestibular, conforme a vivência no seu meio social de origem: *Raquel* que apesar de ter freqüentado o ensino médio privado teve insucesso no vestibular; *Wagner*, *Pâmela* e *Milena* que freqüentaram seu respectivo ensino médio em escolas públicas estaduais tiveram insucesso no vestibular também; enquanto que *Marcos* e *Júlio* por ter freqüentando seu ensino médio em escola pública federal não prestaram vestibular após término do ensino

⁹⁹ Cursou o ensino médio no CEFETMT, não prestou vestibular após término do mesmo, pois se direcionou direto para o curso técnico em Química no CEFETMT, e, só daí então após vivenciar esse contexto sócio-cultural presta o vestibular.

médio, se dirigindo direto para o curso técnico em química. *Raquel, Wagner, Pâmela e Milena* afirmaram que ao prestarem os seus respectivos primeiros vestibulares não sabiam direito que curso superior queriam, e que as falas de alguns deles(as) revelam marcas do ensino médio para esses vestibulares. E as falas de *Raquel, Wagner, Pâmela e Milena* revelam também que o insucesso no vestibular foi ruim, e, com gradações de grau para cada subjetividade, conforme número de vestibular prestado, que os respectivos depoimentos mostraram.

A fala da jovem *Milena* reforça a “falta de orientação” por parte do “sistema de ensino” – confirma por *Raquel, Wagner e Pâmela* no parágrafo anterior – diante da difícil tarefa da “escolha de um curso superior”:

Primeiro eu não sabia o que eu queria! Ai eu peguei a lista! E fui ler. Ai eu pulei, Química não! Física não! Matemática, aí vi nutrição. Falei ah! O que será que faz nutricionista! Deve ser coisa boa! Vou presta pra nutrição, ai prestei! Foi o primeiro assim que eu prestei (*Milena*).

A jovem *Raquel* conta como se sentia quando saía a “listagem” com o resultado do vestibular:

Eu sentia assim! Sei lá! Acho que eu num! Ou às vezes eu ficava muito preocupada com aquilo! Eu via que era ali que era minha falha, que eu não ia com a garra entendeu! Então quando sai a listagem! Eu sabia que o erro tinha sido meu! Que o esforço que eu tinha feito não era o bastante (*Raquel*).

Veja pela fala anterior da jovem *Raquel* – com dois insucessos no vestibular nesta fase –, toda a sua angústia perante a barreira erguida diante dela –, procurando uma justificativa para seu insucesso neste rito –, quanta dor para a barrada. A exaltação dos habilitados, a crítica aos que não passaram e o conformismo destes, todos estes comportamentos induzidos pelo rito consagram e realimentam tal crença, produzindo um efeito imobilizador, em que os barrados pela prova do vestibular:

Ou dito de outro modo, os que ficaram à margem do ensino superior, têm seu potencial transformador esvaziado, se não neutralizado. De tal modo introjetaram a idéia de que o êxito ou fracasso na passagem é de sua exclusiva responsabilidade individual que, não percebendo o contexto em que estas coisas se dão, não contestam a situação, nem reivindicam mudanças (TEIXEIRA, 1981, p. 1579).

O vestibular foi manipulado de modo a “mascarar” uma realidade que entristece, preocupa e é de difícil equacionamento. Veja agora pela fala da jovem *Pâmela* a seguir – cinco insucessos no vestibular nesta fase – que não bastaria só estudar muito para passar no vestibular?

Mais o que mais me marcou mesmo! Eu acho que foi no ano que eu tentei Farmácia aqui! Porque foi um ano que eu mais estudei! Que eu parei até de

trabalhar! Eu me dediquei muito! E eu esperava que até eu iria passar, em Farmácia! Estudava à tarde, à noite (*Pâmela*).

Reflete claramente o papel do "sistema de ensino" na negação de sua culpa, perante o "ensino" que ministra baseado em um referencial cultural, em que aquelas e aqueles menos favorecidos –, para caminhar por ele – tem que compensar sua herança cultural:

Para que os destinos sejam metamorfoseados em escolhas livres, é suficiente que a escola, hierofante da Necessidade, consiga convencer os indivíduos a se submeterem ao seu veredicto e persuadi-los de que eles mesmos escolheram os destinos que lhes haviam sido a *priori* atribuídos. A partir desse momento, a divindade social está fora de questão (BOURDIEU, 2004, p. 63).

O anúncio "positivo" dos seus milagres como "rito de passagem e inclusão", mascara a "realidade" da "insuficiência de vagas" no "sistema de ensino superior público federal", para absorver as jovens e os jovens que procuram nele ingressar.

É da essência do *rito de passagem* consagrar, proclamar a "condição de passagem" que, antecipadamente, todos sabem, possuem os que a ele se submetem. Em síntese, o *rito é o momento especial e solenizado*, em que a passagem é autorizada, isto é, o esperado se confirma (TEIXEIRA, 1981).

Para tanto são tomadas certas medidas de precaução, que assegurem que os "aprendizes" possuam as condições de passagem para enfrentarem o rito – as "bagagens sociais" no estado dos capitais (cultural, social, simbólico e econômico) cultivadas desde o lar – daí então vem o mal-estar causado, em circunstâncias, de uma reprovação, ou uma não passagem, para Teixeira (1981).

Por tudo o que já foi discutido até agora – demonstrado empiricamente via dados do *macro (item a)* e *micro (item b)* –, vê-se que o vestibular não autoriza a passagem da "esmagadora maioria" dos que a ele se submetem – demonstrado pelo *gráfico 29* que evidencia "quantas vezes" as jovens e os jovens prestaram vestibular –, não contando o vestibular em que ingressaram para o curso superior de Química na UFMT. Constitui-o, de fato, "maior performance" de exclusão do que de inclusão, tornando-se a *barreira social ritualizada*, confirmando as afirmações de Teixeira (1981). É neste ocultado que o nexos das duas funções – exclusão e inclusão –, interconectadas, demonstram a que vem.

Levando ainda em consideração o "número" de vestibulares prestados por cada jovem individualmente nesta "fase" do "sistema de ensino" demonstrado por *Raquel* (dois vestibulares) e *Pâmela* (cinco vestibulares), e, não desmerecendo o número de vestibular dos demais, representados no *gráfico 29*, que estes números de insucessos significam muita angústia, tristeza e desânimo na "vida escolar" das jovens e dos jovens para começar de novo,

e, decidirem que caminho seguir. Em que os efeitos da *barreira do vestibular* se fazem sentir de modo “desigual” e “sistemático”, penalizando com maior rigor aquelas e aqueles que com a passagem que lhes fora negada têm reduzidas e mesmo anuladas suas chances de batalharem por uma melhor condição de vivência. Avaliando *as barradas e os barrados* pelo vestibular, também, são elas e eles certamente as e os que apresentam as maiores dificuldades de preparação para o mesmo. Este retrato juvenil se dá em um quadro emoldurado pelo *mito*, “com um certo toque de mistério, dignidade e elegância” (Da MATTA, 1978, p.11), de forma a tornar o perverso mais aceitável aos olhos do “sistema de ensino”, onde:

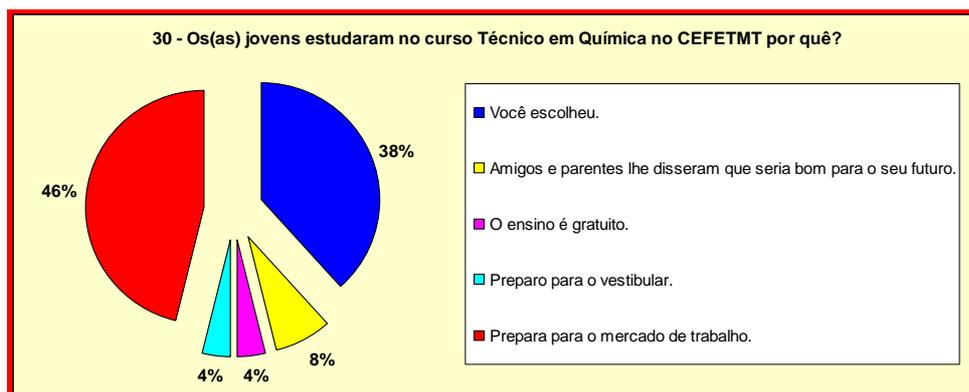
Pois o rito igualmente sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e libertar, nesta constante transformação do mundo e de si mesmo que está inscrito no verbo viver em sociedade (Da MATTA, 1978, p.11).

É impossível ignorar que o rito faz o que significa. Põe em marcha aquilo que aponta pelos signos. Ele não é uma exterioridade asséptica. O *fim* para o qual tende é pré-anunciado e permeia, conferindo sentido a todo o ritual, a todas as passagens e a todas as retenções, em que: “Do modo como está armado, o ritual do vestibular não deixa vagas em aberto nem classificados a descoberto. O jogo contábil se encarrega de fazer empatar as colunas” (TEIXEIRA, 1981, p.1580).

As jovens e os jovens – num total de 30 jovens¹⁰⁰ – ao chegarem ao curso técnico em Química, já haviam prestado vestibulares anteriores para a “Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)”, e, não tinham alcançado sucesso, configurando as “escolhas universitárias” originalmente almejadas em seus respectivos meios sociais de origem. Assumem, após o(s) insucesso(s) no vestibular, uma nova postura diante do “sistema de ensino”, com uma “significação” importante de que direção seguir na caminhada rumo ao ensino superior. Deste ponto em diante as jovens e os jovens decidem estudar no “curso técnico em Química” no CEFETMT –, como surgiu a possibilidade (ou vontade) de estudar no CEFETMT? –, mas o que levou as jovens e os jovens a procurar o CEFETMT e em especial escolher o curso técnico em Química? –, diante destas indagações.

O *macro (via item a)* revela que para 46% das jovens e dos jovens é “*pelo preparo para o mercado de trabalho*”, já para os outros 38% das jovens e dos jovens “*foram de sua vontade*”, ou seja, elas e eles “*escolheram estudar neste local social*”, conforme o gráfico 30 retrata.

¹⁰⁰ Fazendo referência ao total de 32 (trinta e dois) jovens encontrados no ensino superior pela pesquisa – com exceção dos jovens: Júlio e Marcos que só prestaram vestibular durante a estadia no “curso técnico em Química”.



O *micro* (via item *b*) já desenha revelando que as jovens e os jovens apresentam respostas subjetivas conforme a riqueza das falas mostradas no subcapítulo 5.2. Em que *Raquel, Wagner, Pâmela e Milena* mostraram que após o insucesso no vestibular procuraram o ‘curso técnico em Química’ no CEFETMT, cada um dos(as) jovens subjetivamente a seu modo, estando em conformidade com a vivência nos seus respectivos meios sociais de origem, e, na contrapartida com *Marcos e Júlio* que procuraram o CEFETMT para fazer o ensino médio, sendo iluminados para a procura do mesmo nas escolas onde freqüentaram os seus respectivos ensino fundamental. *Wagner* tentou ingressar no CEFETMT na época do ensino médio, mas como ele mesmo disse, não conseguiu.

Foi pedido ainda que relatassem detalhadamente porque escolheram estudar no CEFETMT – *representando o micro* (via item *b*) – as e os seis jovens responderam que foram influenciados pelo meio social que freqüentavam, cada um subjetivamente a seu modo, conforme as falas revelaram no capítulo 6. E porque dentre todos os cursos técnicos oferecidos pelo CEFETMT escolheu fazer o curso técnico em Química *Raquel, Wagner, Pâmela e Milena* cada qual respondeu a seu modo pelas vivências nos seus respectivos meios sociais.

Veja um reflexo do exposto no *gráfico 30*, na fala da jovem *Raquel*, diante do questionamento: como surgiu a “vontade” de estudar no CEFETMT?

Aí meu irmão já tinha feito, prestado vestibular e não passado pra técnico de, acho que era, não lembro se era turismo lá no CEFETMT. Foi aí que eu conheci, porque eu não sabia esses técnicos, pensei que era só o ensino médio lá no CEFETMT. Foi aí que eu descobri que tinha! Aí meu, meu irmão falou, ah, vê um técnico desse, minha mãe falou é faz um técnico lá no CEFETMT (*Raquel*).

O relato anterior é reflexo do *gráfico 30* na resposta em que “amigos e parentes lhe disseram que seria bom para o seu futuro”, no caso da resposta pra “vontade” de estudar no CEFETMT.

Como “escolheu” estudar no CEFETMT?

Eu não tinha passado no vestibular, eu fiquei meio triste, aí minha mãe, eu queria fazer um técnico, pra mim ter noção ainda do que eu queria, que logo que eu não passei no vestibular de Economia, eu fiquei pensando será que era isso mesmo que eu queria, quando tá no terceiro ano, você faz, mais por indução dos professores, professor que você gostou no terceiro ano! E da matéria que você gosta, e não sabe se é isso mesmo que você quer! Falei, ah, vou fazer um técnico (*Raquel*).

Veja só na fala da jovem *Raquel* anteriormente descrita, o motivo que a levou “escolher” estudar o CEFETMT: insucesso no vestibular e não orientação de que caminho seguir diante da tarefa da escolha do curso superior.

Porque dentre todos os cursos técnicos escolheu fazer o curso técnico em Química?

Aí eu fui no correio no último dia de inscrição, eu e minha mãe, comprei o caderno com o negócio. [...] Aí eu olhei o resto, aí eu falei! Há mãe, eu acho que eu vou fazer Química, eu gostava de Química no terceiro ano, e, é o único de exata que tem, deve ter matemática, teve ter calculo! Aí eu escolhi a Química. (*Raquel*).

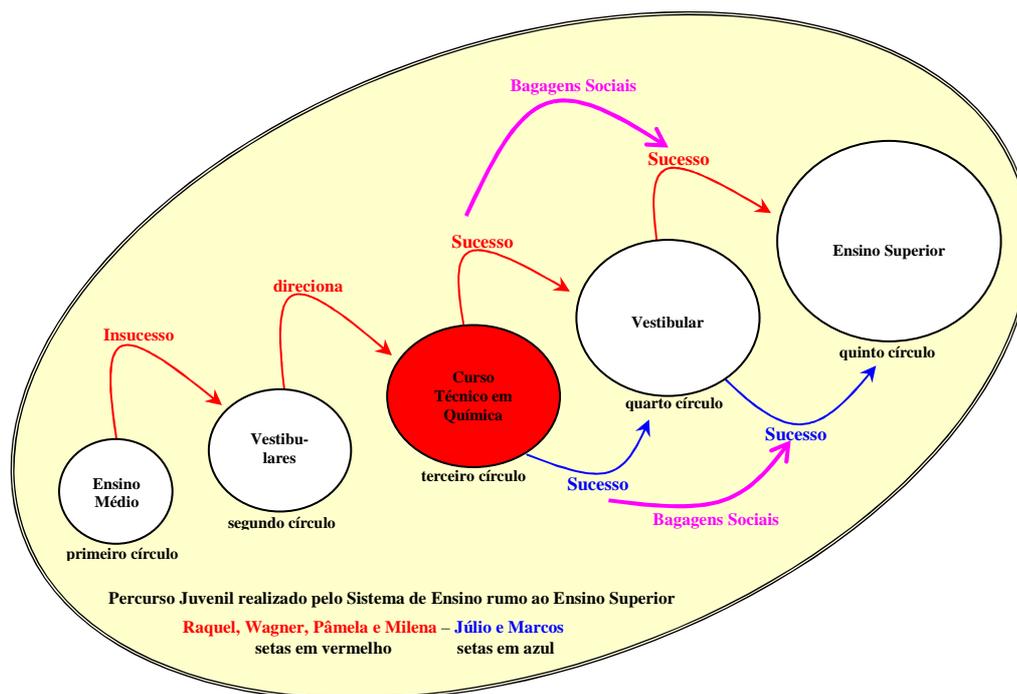
A escolha do curso técnico em Química foi influenciada pela aptidão da matemática, e, pelo que viu da química no último ano do ensino médio. O que corrobora para mostrar que os gostos são cultivados nos meios sociais de vivência – no lar e posteriormente na escola – *Raquel* apresenta o diferencial de ter feito ensino médio privado – que não lhe garantiu sucesso no vestibular.

Diante do exposto nesta *fase* do “sistema de ensino” se verifica que as escolhas de um “curso técnico em Química” e do “CEFETMT” por parte destas jovens e destes jovens – totalizando 30¹⁰¹ sujeitas e sujeitos da pesquisa –, com um ou mais de um insucesso no vestibular, estava no desejo de encontrar seu caminho neste “sistema de ensino”, pois suas escolhas anteriores foram destruídas pela “barreira do vestibular”. Demonstrando então o fracasso do “sistema de ensino” diante da tarefa de: “orientar” e “preparar” para o vestibular.

As jovens e os jovens desta pesquisa viveram “uma parte considerável” de suas vidas escolares e sociais no “limbo”¹⁰² do vestibular, até que um dia se levantaram do mesmo, num ato de bravura diante do “sistema de ensino”, e enxergaram o curso técnico em Química no CEFETMT–, visualizando a conformação deste “sistema de ensino” possibilitariam-nos vencer a barreira do vestibular – conscientemente ou inconscientemente – conforme o gráfico elíptico anteriormente apresentado. E foi sem dúvida o percurso que as e os levou a vencer tão grande barreira. Que para a maioria delas e deles se levantou várias vezes: as e os oprimindo por meio de um cruel rito.

¹⁰¹ Fazendo referência ao total de 32 (trinta e dois) jovens encontrados no ensino superior pela pesquisa – com exceção dos jovens: Júlio e Marcos que só prestaram vestibular durante a estadia no “curso técnico em Química”.

¹⁰² Borda; fímbria; rebordo; Lugar em que, segundo o catolicismo, estavam as almas dos justos que haviam falecido antes da vinda de Jesus Cristo, e para onde vão as crianças que morrem sem batismo; Lugar para onde se deita coisa inútil ou a que não se liga apreço.



O **curso técnico em Química** desenhado no terceiro círculo – terceira fase – representa uma espécie de desvio antes da entrada do ensino superior. É nesse contexto sócio-cultural e sócio-educativo que as jovens e os jovens fizeram aquisição de bagagens sociais no estado do capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico. Diferentemente dos capitais trazidos do ensino médio de origem, pois neste nível do sistema de ensino tiveram aplicados conceitos pedagógicos, na prática, por meio do contato prático direto realizado por meio de “aulas práticas de laboratório”. Trazendo então um contexto sócio-cultural e sócio-educativo que configurou uma profissão específica, a de “técnico em Química”¹⁰³, o que acarretou para as vivências juvenis “marcas sociais”¹⁰⁴, no período temporal de “dois anos”¹⁰⁵ da vivência, por meio do “contato prático direto” com:

- ♦ a véstia própria do local social que é o “jaleco”, constituído de tecido branco, de mangas longas e de comprimento até ao joelho – quesitos exigidos – para a entrada neste local, que na verdade um espaço tabuado, reservado, que assim possibilita caracterizá-lo de santuário, pois para entrar no local é necessário vestir-se apropriadamente, retirando as impurezas, se cobrindo de branco, como se realizasse uma purificação, e, que vem tornar o “jaleco” uma

¹⁰³ Com o seu *status* – “conjunto de direitos e deveres que caracterizam a posição de uma pessoa em relação a outras” – específico – composto de suas características peculiares – que a jovem e o jovem irão fazer aquisição subjetiva.

¹⁰⁴ Aquisição de bagagens sociais no estado dos capitais: capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico.

¹⁰⁵ O curso técnico em Química como já citado nas considerações metodológicas no período temporal estudado tinha “dois anos” de duração, então as jovens e os jovens tinham um período de “dois anos” de contato com o contexto sócio-cultural do curso técnico em Química.

espécie de “capa protetora” de males neste ambiente, como se pode constatar através da fala de Júlio:

Eu acho que foi depois que passou uma semana que eu fui no primeiro dia! Aí vesti o jaleco! Pela primeira vez! Ah, o máximo! Fazer uma aula com o jaleco! Nossa! Você se sente totalmente superior aos outros, não sei! É uma coisa que a gente sente bem assim! Eu tô fazendo Química! Olha, aquela coisa que sentiu, é como se você vestisse uma capa de super-homem! Você se sente o máximo! É como se aquela capa te protegesse de tudo: o jaleco entendeu? Fosse uma capa mágica! Protetora e tal. Mas é interessante que você se sente algo mais! Parece que você se sente mais responsável, parece que você tá fazendo a coisa certa, tá se protegendo (*Júlio*).

O ambiente requer, entidade, conforme Mary Douglas postula sobre “pureza e perigo”, “cobrir-se” para retirar a poluição do corpo e a que o rodeia, para daí sentir a experiência social e cultural, como que: quando um jovem usa um “jaleco”, ele se torna parte dele, participa dele – no seu branco, no seu sagrado e do *status* proporcionado:

Não há itens de vestuário, alimentos ou de outros usos práticos dos quais nos apoderamos como adereços teatrais para dramatizar a maneira pela qual queremos apresentar nossos papéis e a cena que estamos representando. Tudo que fazemos é significativo; nada existe que não possua seu peso simbólico consciente (DOUGLAS, 1976, p.124).



Foto 9: A Véstia¹⁰⁶



Foto 10: As características da Véstia¹⁰⁷

Para falar do contado das “margens” do corpo com social e o cultural pela via da *véstia* (jaleco), que revela a experiência juvenil personificada na postura e no comportamento:

¹⁰⁶ ‘Foto 9’: ilustração da *véstia* (jaleco) observe as inscrições parte superior da mesma: no lado direito está o nome do jovem; no lado esquerdo – no bolso – Química. Nota-se neste fato o *status* social que a sociedade atribuiu ao jovem – “conjunto de direitos e deveres que caracterizam a posição de uma pessoa em relação a outras” – agora, o mesmo está identificação pelo seu nome e é um estudante de Química (do curso técnico em Química). Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

¹⁰⁷ ‘Foto 10’: ilustração da *véstia* (jaleco) para a jovem e o jovem, demonstrado todas as características exigidas, como: comprimento até ao joelho, mangas longas, de tecido de cor branca. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

[...] todas as margens são perigosas. Se são empurradas desta ou daquela maneira, a forma da experiência fundamental é alterada. Qualquer estrutura de idéias é vulnerável em suas margens. Deveríamos esperar que os orifícios do corpo simbolizassem seus pontos especialmente vulneráveis. O que sai deles é material marginal da mais óbvia espécie. Saliva, sangue, leite, urina, fezes ou lágrimas, atravessaram pela simples saída física, o limite do corpo. Assim, também, as coberturas do corpo, a pele, a unha, mechas de cabelo e o suor. O erro consiste em tratar as margens corporais isoladamente de todas as outras. Não há razão para atribuir qualquer primazia à atitude do indivíduo com relação a sua experiência física e emocional, mais do que a sua experiência social e cultural. Esta é a chave que explica a irregularidade como que diferentes aspectos do corpo são tratados nos rituais do mundo (DOUGLAS, 1976, p.149).

Diante da “capa protetora” que foi colocada pelo jovem *Júlio* –, e ao modo sublime como as jovens e os jovens vivenciaram também – embevecidos pelo dito de Mary Douglas, estaria permitido dizer que:

Como um animal social, o homem é um animal ritual. Se o ritual é suprimido de uma forma, ele aparece inesperadamente em outras, tão mais forte quanto mais intensa for a interação social. Sem cartas de condolência, telegramas de congratulações ou mesmo cartões-postais ocasionais, a amizade de um amigo que está longe não é uma realidade social. Ela não tem nenhuma existência sem os ritos de amizade. Os rituais sociais criam uma realidade que não seria nada sem eles. Não é exagero dizer que o ritual é mais para a sociedade do que as palavras são para o pensamento. Pois é bem possível conhecer alguma coisa e então encontrar palavras para ela. Mas é impossível ter relações sociais sem atos simbólicos (DOUGLAS, 1976, p.80).

- ♦ o contato com o “ambiente laboratorial” em seu branco inconfundível estampado em todas as quatro paredes do laboratório e nos azulejos que guarnecem as “bancadas”¹⁰⁸ conformando assim um altar de manipulação das “experiências químicas”¹⁰⁹, e, ainda se tem a organização extrema dos objetos nesse local, firmando ainda mais a sua “santificação” – um lugar “limpo” (despoluído¹¹⁰): em uma “ordem” ostentada aos extremos no todo do local, que, leva a exclusão completa da “sujeira”¹¹¹ para instaurar a dinastia da “pureza” nas mentes¹¹² dos que o habitem:

No processo da imposição da ordem, seja na mente ou no mundo exterior, a atitude para com pedaços e partes rejeitados passa por dois estágios. Primeiro estão, reconhecidamente, fora de lugar, uma ameaça à boa ordem, e assim, são considerados desagradáveis e varridos vigorosamente. Neste estágio têm alguma identidade: podem ser vistos como pedaços indesejáveis oriundos de seja lá o que for: cabelo, comida ou embrulho. Este é o estágio em que são perigosos; sua semi-identidade ainda adere-se a elas e a claridade da cena na qual se intrometeram é prejudicada pela sua presença. Mas, um longo processo de pulverização, decomposição e putrefação aguarda qualquer coisa física que tiver sido reconhecida como suja. No fim, qualquer identidade desapareceu. A origem dos vários

¹⁰⁸ Como se fosse uma mesa, só que feita de uma armação em concreto revestida de azulejos, oferecendo um suporte mais resistente para a realização das aulas práticas de laboratório.

¹⁰⁹ Ensaio científico para verificação de um fenômeno químico.

¹¹⁰ No sentido de imaculado: limpo; puro; sem mácula (mancha).

¹¹¹ “Como se sabe, a sujeira é, essencialmente, desordem [...] A sujeira ofende a ordem. Eliminá-la não é um movimento negativo, mas um esforço positivo para organizar o ambiente” Mary Douglas (1976, p.12).

¹¹² “Não há sujeira absoluta: ela existe aos olhos de quem a vê” Mary Douglas (1976, p.12).

pedacinhos e partes está perdida e entraram na massa do lixo comum. É desagradável remexer no refugo para recuperar algo, pois isso restaura a identidade (DOUGLAS, 1976, p.194).



Foto 11: CEFETMT¹¹³



Foto 12: Campus Bela Vista¹¹⁴

Conforme falas juvenis proclamam¹¹⁵:

É diferente! Eu nunca tinha visto um laboratório de Química! Aí foi a professora Marilú, se eu não me engano, apresentou. Achei interessante o ambiente! Tudo limpo! [...] (Milena);

O limpo para a jovem *Milena*, segundo Mary Douglas, é um lugar “onde não há diferenciação, não há contaminação”:

Enquanto a identidade está ausente, o lixo não é perigoso. Também não cria percepções ambíguas, pois pertence, claramente, a um lugar definido, um monte de lixo de uma espécie ou outra. Até os ossos dos reis enterrados suscitam pouca admiração e o pensamento de que o ar está cheio de restos mortais de defuntos de raças passadas não possui nenhum poder para comover. Onde não há diferenciação, não há contaminação (DOUGLAS, 1976, p.194-195).

Logo o “limpo” no ambiente laboratorial para *Milena* é “interessante” e logo diferente dos ambientes anteriores freqüentados, como Mary Douglas diz, o local laboratorial possui uma identidade ausente de “sujeira” logo não acarreta “perigo”, e, nem vai criar percepções ambíguas: a jovem que estar neste local “limpo”.

Mas o meu primeiro impacto! Quando eu abri a porta! Que eu entrei! Fiquei meio que! Achei tudo certinho! Tudo organizado! Tudo no lugar! Com as bancadas branquinhas! Fiquei nossa! Superinteressante isso! Aquela coisa tudo organizada, tudo etiquetado, balãozinho ali, aquelas coisas! Reagentes e tal! Foi uma adentrada no ambiente assim! Eu gostei do ambiente! Da organização! Eu falei eu quero tá aqui. Você entra num lugar você vê assim, tá bagunçado, tá sujo, ah! Eu não quero tá aqui, não. Eu quero tá em outro lugar, não é uma coisa assim! Aí eu vi

¹¹³ ‘Foto 11’: ilustração do esplendoroso branco no ambiente laboratorial – o “branco” por toda as partes – seja nas bancadas guarnecidas de seu brilho – seja nas paredes pitadas de seu fosco. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

¹¹⁴ ‘Foto 12’: ilustração de uma vivência juvenil no ambiente laboratorial. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

¹¹⁵ Anunciam em público, com solenidade e em voz alta.

aquela coisa organizada ali, limpa! Impecável! Eu vou tá aqui! É o ambiente que eu quero tá mais (*Júlio*);



Foto 13: A organização dos objetos¹¹⁶

O jovem *Júlio* vê a “organização”, o “branco” como algo bom distinto do “perigo” da “sujeira” como bem ele disse “quero tá aqui” neste espaço de “pureza”, ou seja, ele quer estar longe do perigo da “sujeira” quer sim estar no “limpo”, como bem fala a respeito disto Mary Douglas:

Neste último estágio de desintegração total, a sujeira é completamente indiferenciável. Assim, um ciclo foi completado. A sujeira foi criada pela atividade diferenciadora da mente, é um subproduto da criação da ordem. Assim, ela começou de um estado de não-diferenciação; através do processo de diferenciação, seu papel foi o de ameaçar as distinções feitas; finalmente, retorna a seu verdadeiro caráter indiscriminável. A falta de forma é por isso um símbolo adequado do começo, do crescimento, assim como da decadência (DOUGLAS, 1976, p.195).

Segundo Mary Douglas o jovem *Júlio* viu a “ordem” no local laboratorial pelas “formas” do “organizado e limpo”, logo, diferente dos ambientes de “perigo” figurados na “sujeira” vivenciados anteriormente, que o impressionou profundamente, o fazendo querer ficar nesse local distinto das impurezas.

Eu gostei muito do curso técnico, é principalmente acho que eu até coloquei no questionário a parte prática: é a parte laboratorial! Acho que auxiliou muito a disciplina, a organização que isso você sabe! Você não leva só pra um laboratório! Você leva pro seu dia a dia! Nós precisamos realmente! E que é difícil ter aquela disciplina! Aquela organização! Ter a busca por isso! Isso auxiliou bastante (*Pâmela*);

Tudo “puro” e que a Jovem *Pâmela* fala da dificuldade dessa busca, conforme Mary Douglas mostra:

A busca da pureza é perseguida pela rejeição. Segue que, quando a pureza não é um símbolo, mas algo vivido, deve ser pobre e improdutiva. Faz parte de nossa condição que a pureza pela qual lutamos e sacrificamos tanta coisa se torne

¹¹⁶ ‘Foto 13’: ilustração da “organização dos objetos” vislumbrada pelo jovem *Júlio* – em que tudo está no seu devido lugar – etiquetado (rotulado) para a fácil identificação – colocados separadamente sobre “papel toalha” – por fim tudo está organizadamente colocado sobre o magnífico “branco” da bancada. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

difícil e morta como uma pedra, quando a obtemos [...] Outra coisa é tentar e fazer de nossa existência uma forma lapidar inalterável. A pureza é inimiga da mudança, da ambigüidade e comprometimento. Na verdade, muitos de nós nos sentiríamos mais seguros se nossa experiência pudesse ser inflexível e fixada na forma (DOUGLAS, 1976, p.196).

Que o “ambiente laboratorial” local “limpo”, ah auxiliou nesta questão, que *Pâmela* levou para seu cotidiano em sociedade. O “ambiente laboratorial” é “forte” em sua influência sobre as jovens e os jovens como a falas via análise no referencial de Mary Douglas demonstrou até o momento. Ambiente de “perturbação da vista”¹¹⁷, da novidade, da sedução, da fascinação, do encanto e das tantas outras significações para os “sentidos”¹¹⁸ quando dentro deste “espaço de ‘pureza’” – espaço de ordem nos ornamentos que o ostenta entre as tuas quatro paredes – e, se assim é possível dizer distante dos “espaços de ‘perigo’” – da desordem: que certamente não estaria “organizado” com está conformação – em que:

A reflexão sobre a sujeira envolve reflexão sobre a relação entre a ordem e a desordem, ser e não ser, forma e não-forma, vida e morte. Onde as idéias de sujeira são altamente estruturadas sua análise revela um jogo sobre temas tão profundos (DOUGLAS, 1976, p.16-17).

♦ o contato com “vidrarias” que são os recipientes de vidros usados para manipulação de “reagentes químicos”¹¹⁹, de “reações químicas”¹²⁰ e de “análises químicas”¹²¹, requer inicialmente todo um cuidado, pois os recipientes são todos feitos de vidro e logo podem quebrar, então requer por parte do manipulador cuidado, que nos primeiros contatos é comum frases do tipo:

Antes da gente entrar, o professor Aquino, fez assim! Aquele suspense! Tipo há! Não pegue em nada! Não toca nisso! Cuidado com isso! Isso queima! Antes de entrar no laboratório! Quando a gente entrou, ele colocou a vidraria assim em cima de uma bancada, começou a falar o nome, e a gente louco pra pegar! E ele não, não pegue em nada! Pode quebrar! E eu louca linda de jaleco querendo mexer em tudo! E ele não deixava (*Raquel*);

Os “limiars”¹²² simbolizam inícios de novo *status*, por isto “não toque” há perigo: a experiência não é simples para entrar no ritual e receber um sentido elevado. O rito tem que primeiro ser iniciado e orientado pelo mais sábio: que lhes oferecera as coordenadas, e, daí então é permitido que a “manceba”¹²³ toque – tenha um contato físico – nos objetos do local.

¹¹⁷ No sentido de perplexo: espantado; admirado; atônito.

¹¹⁸ Na faculdade de sentir o prazer material ou carnal pelos cinco sentidos: a visão, a audição, o olfato, o gosto e o tato.

¹¹⁹ Denominação dada à *espécie química* que, posta em contato com outra ou outras espécies químicas, ou ainda em presença de energia, sofre um fenômeno químico.

¹²⁰ Denominação dada à transformação que uma substância sofre em sua constituição íntima, quer pela ação de outra substância, quer pela ação de um agente físico como calor, luz, eletricidade, etc.

¹²¹ Processo de identificação e determinação dos elementos que formam um composto, que, por exemplo, na química se tem a “análise química qualitativa” e “análise química quantitativa”.

¹²² Significa: a soleira da porta; entrada; começo.

¹²³ Mulher nova, jovem.

O laboratório abriu suas portas, e então a jovem *Raquel* passa pela moldura – atravessando o degrau, a viga e os umbrais da porta – sendo a condição necessária para ela entrar num outro mundo – totalmente distinto de seu mundo profano –, pela primeira vez. Logo como ainda é um ser impuro e não conhece as regras ritualísticas do local. O sábio do local deverá apresentá-las primeiro, para que a cerimônia de iniciação no rito, tenha o início. Portanto é estritamente proibido “tocar”: com o acarretamento de penalidade. Pois se o ritual não for seguido nos mínimos detalhes que o regem: o ambiente limpo (de pureza) pode se torna sujo (de perigoso), em que:

A análise do simbolismo ritual não pode começar até reconhecermos o ritual como uma tentativa de criar e manter uma cultura particular um conjunto de pressupostos através do qual a experiência é controlada. Qualquer cultura é uma série de estruturas relacionadas que abrangem formas sociais, valores, cosmologia, o todo do conhecimento e, através da qual toda experiência é mediada (DOUGLAS, 1976, p.157).



Foto 14: O contato com as vidrarias¹²⁴

- ◆ e o contato direto com os “reagentes químicos”, a realização de “reações químicas” e a realização de “análises químicas” desperta os sentidos, a curiosidade, leva para além do mundo profano, transporta para o mundo sagrado, conforme fala firma;

A primeira vez é geral, uma tensão assim! Incrível! Tudo que acontece! Parece que ta acabando, você tem que ficar atento a tudo que acontece! [...] Como que os alunos reagem assim, dessa maneira? É uma vez a gente tava numa aula do Josias! Josias colocou um frasco de ácido lá, ácido clorídrico! Em cima da bancada, pra gente pegar rótulo, vê se tava vencido, se não estava, examinar o frasco por fora, e o regente que tava dentro era ácido puro, era ácido clorídrico, ai eu peguei e fui e destampeei o frasco pra ver se tem cheiro, na hora que abriu assim, ficou aquele negócio (*Marcos*);

¹²⁴ ‘Foto 14’: ilustração do contato juvenil com as vidrarias – observe o quadro ritual armado ao redor da bancada, pelo: cuidado com as vidrarias; jeito que as jovens e os jovens pegam os objetos de vidro – conformando assim o altar de manipulação das “experiências químicas”. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.



Foto 15: O contato com os reagentes¹²⁵

- ♦ da sedução professoral no ambiente laboratorial: “modelos de querer ser” – assim eram vistos as professoras e os professores no curso técnico em Química pelas jovens e pelos jovens.

A identificação com professores “figuras significativas” segundo Levenfus (2004, p.120) – está diretamente vinculada à autopercepção “por si próprio percebe” em termos de papéis ocupacionais ao longo do tempo: “[...] e se estabelece com base nas identificações como figuras significativas, como os pais, familiares, professores, etc. São pessoas que representam o ‘querer ser’, seus modelos” (LEVENFUS, 2004, p.120). Perceba o colocado por Levenfus aclarado na fala da jovem *Pâmela* – “atualmente ela faz o curso superior de licenciatura em Química” – repare que no fim da fala dela, ela já pensa em usar os modelos professorais na sua prática profissional:

Mas com certeza tem professores ali que eu gostaria de ser! Em primeiro lugar eu colocaria o professor Luiz Both. Tenho uma Admiração tremenda! Eu acho que ele faz você se apaixonar pela Química: “Química Orgânica”. É um professor que eu admiro tudo! Tanto no jeito de dar aula, organização, disciplina! O como ele passa a matéria de Química. Outra professora, não vamos citar só professor! É a parte de organização, disciplina no início com a professora Euvirinha! Lá na frente à professora Eliane extremamente exigente! A gente as vezes até ficava: a professora porque isso tudo! Mais pegava no pé! Mas você sentia como se fosse aquela mãe que chama a atenção do filho. Mais depois vem conversar, que tem que exigir! Então uma professora assim excelente! Sabe Esses três professores acho que marcaram muito! Durante meu curso técnico. Tem a minha admiração! I espero um dia chegar a ter! Essa organização, essa disciplina, e saber passar pros alunos que a Química é maravilhosa! Que ela ta presente no nosso dia a dia, como eu consegui! Captar deles! (*Pâmela*).

No caso do curso técnico em Química no CEFETMT, existem as figuras significativas dos professores, em que os jovens se identificaram, representando-os como verdadeiros modelos do ‘querer ser’, competentes, dinâmicos, práticos e atenciosos. “Nesta

¹²⁵ ‘Foto 15’: ilustração do contato juvenil com os reagentes – observe o quadro ritual armado ao redor da bancada, pelo: cuidado do jovem ao pegar nos frascos contendo reagentes químicos; jeito que o jovem manipula os frascos – conformando assim o altar de manipulação dos “reagentes químicos”. Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

identificação não deixa de se ver objetivamente as particularidades do fazer profissional e outros fatores que compõem este fazer, ou seja, não idealizam figuras sem base na realidade, confundindo, muitas vezes, a pessoa com o fazer” (LEVENFUS, 2004, p. 120). Veja só “este fato” colocado por Levenfus, claro na fala da jovem *Raquel* – “observe também no detalhe de como ela se refere à professora”:

Carla! Ela é amiga e é uma boa profissional. Quando é hora da gente conversar sobre amizade sobre a vida a gente conversa! Quando é hora de estudar todo mundo da nossa sala, parava pra escutar ela falar! Então não é assim um professor que brinca! E você acha que é brincadeira o tempo inteiro, não! Ela tem o momento certo! Então ela era muito nossa amiga, e, chegava à hora de ela: “não, eu tenho que fala uma coisa pra vocês”. Todo mundo! Da nossa sala virava pra ela: “pode falar!” E ela deixou a gente participar bastante da vida dela, contava problemas das filhas dela, quando o pai dela ficou doente, ela contava pra gente, a gente sofria com ela assim! Então eu acho que ela é um exemplo pra mim (*Raquel*).

Os jovens conviveram no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química com essas “figuras significativas”, que não só ensinam e preparam para exercer uma profissão, mas os tornam hábeis para perceber as reais possibilidades de sucesso no vestibular. Claramente colocado na fala da jovem *Milena* – os “modelos professorais de querer ser” – em que a mesma constrói o “jeito de ser”¹²⁶ de cada professora e professor na admiração adquirida:

A Carla! Josias eu gosto muito dele e a Marilú, eu acho, não sei, porque é meio complicado, porque ali cada um tem uma maneira de ser, que você admira! O Olavo mesmo, admiro a calma dele, aquela coisa de não se preocupar! A Carla aquele jeito dela de ensinar claro: ela tem uma maneira de ensinar! Que eu ainda não encontrei! Ai nos professores! Josias aquela coisa de vamos fazer assim, assado, entendeu! A Marilú pelo jeito dela: “‘Se vira!’ Assim! Ela, não é um se vira não vou ensinar! É um se vira! Se você tiver dúvida! Eu venho! Te faço umas três perguntas! Antes! Pra você ter mais dúvida ainda! Depois eu te explico”. Então são professores! Que eu admiro (*Milena*).

Já *Marcos*, na convivência com professores: os vê como “modelo ideal”:

Porque os meus professores de Química! Todos eles eu tive como espelho! Eles eu tenho como ideais assim. Tanto o professor Aquino, como um excelente profissional. Há o Josias também! [...] Pessoas assim que tiveram uma formação muito boa, um amadurecimento muito bom na área! E eles podem assim no curso ta passando pra gente! Eu acho que isso vale a pena (*Marcos*).

O jovem *Júlio* pela sua experiência no ensino médio no CEFETMT e posteriormente no curso técnico em Química no CEFETMT também, fala da convivência professoral: em que os professores “são amigos”, pelo contato maior que tinham um com o outro, também já comparando com tempo menor de contato no ensino médio:

¹²⁶ Revelando na sua fala: O modo; a maneira; a feição; a inclinação; a habilidade; os bons modos – ou seja, desenha os “modelos professorais” que ah inspiraram tanto nesta paisagem colocada pelo “contexto sócio-cultural do curso técnico em Química”.

Assim no geral a minha convivência era boa, eu aprendi muitas coisas com eles da disciplina e questões coisas pessoais. Tinha aqueles momentos de conversa, era aquela coisa assim, a nossa convivência era tão sadia que tinha momentos assim que de roda entre amigos. Era como se fosse amigos entendeu os professores! Isso que eu também achava interessante lá, era que existia um contato maior com o professor. Ele tava ali pra te ajudar, não tinha que dividir ele com trinta pessoas. A gente tinha um contato maior! A gente tinha uma manhã toda com o professor, tinha toda uma disposição pra você tá lá com ele conversando, tirando suas dúvidas, é isso também facilitava! Às vezes tava uma semana, duas, com o mesmo professor. Ia chegar até um certo ponto que essa convivência ia ficar muito! Aumentar os níveis de convivência! A se tornar amigos até (*Júlio*).

Qual experiência de vida as jovens e os jovens abarcaram quando passaram pelo curso técnico em Química? Esta reflexão vai depender da influência que o contexto sócio-cultural do curso de técnico em Química, professores e conhecimento tiveram na vida delas e deles, Morgado analisando “sobre a sedução na relação pedagógica”, afirma:

Desta maneira, aos requisitos teórico-metodológicos que o professor precisa dominar para construir uma prática pedagógica competente e comprometida, acrescentar-se-ia um outro requisito: o preparo emocional necessário para lidar com os afetos que permeiem o exercício de sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento (MORGADO, 1992, p.37).

E quantos afetos eles trocaram reciprocamente: professores(as) *versus* alunos(as) na convivência no contexto sócio-cultural no curso técnico em Química. As jovens e os jovens foram seduzidos pelos modelos professorais – isto é bem claro em seus respectivos relatos – “uma sedução”. Pelo exposto, Morgado analisa:

Diante de tais situações, dificilmente nós professores conseguimos estabelecer o ponto ideal que nos permite operar, sem a interferência de fantasmas, a mediação entre os alunos e o conhecimento. Na maioria das vezes, confundidos pelas intensas demandas afetivas do campo transferencial, não conseguimos conferir o devido lugar à nossa autoridade pedagógica (MORGADO, 1992, p.36-37).

As jovens e os jovens alunos do curso técnico em Química não confundiram as “intensas demandas efetivas” recíprocas com as professoras e os professores, mas sim, reconheceram sua autoridade pedagógica. Pelo respeito dedicado à figura professoral que os colocou modelos de disciplina e de organização, que está fortemente cunhada nas falas delas e deles. Fazendo com que enxergassem os “modelos professorais” de “querer ser” que elas e eles descreveram perfeitamente.

Logo diante deste exposto, Morgado finaliza:

Observo, novamente, que a sedução na relação pedagógica emana tanto do professor, quanto do aluno. Na verdade, sua expressão no interior do campo transferencial não é apenas inevitável, mas também é necessária para que a relação entre ambos se estabeleça. Dito de outro modo, a revivescência transferencial da relação original é a base emocional que cria as condições psicológicas para que, em princípio, a relação aconteça (MORGADO, 1992, p.36).

- ◆ Tiveram, finalmente, o contato com o “conhecimento” da “Química”, no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química no CEFETMT, como nunca antes haviam tido. Um contato por meio de “aula prática no laboratório” “contextualizando” a sociedade que os rodeava, vivência esta, que geralmente é negada aos alunos no ensino médio.

É importante ressaltar que os enfoques utilizados na realidade são mais voltados a situações do cotidiano. A contextualização no ensino da Química vivenciada pelas jovens e pelos jovens relacionou os “conteúdos” de Química com “temas” envolvendo questões culturais, sociais, ambientais, econômicas, etc. Entende-se aqui que para se alcançar o objetivo de um “ensino de Química” para a formação do exercício da cidadania torna-se necessário, além de um enfoque do cotidiano, discutir as dimensões sociais do conteúdo em foco. Assim é a “visão da Química” para a jovem *Milena*:

Então [...] Mas acho que sim: nessa visão mesmo de vê a química por um outro lado! Que eu nunca gostei de pegar livro (de Química) no meu segundo grau: ‘falava graças a Deus eu não vou estudar isso’ [...] Porque gostei! Da Química em si! Dessa coisa de processar! Fazer! Pode trabalhar em varias áreas [...] É interessante! Você saber! Da onde sai às coisas! Você processar! [...] Então eu achei interessante essa coisa! De fazer! Saber da onde que vinham as coisas (*Milena*).

- ◆ Todos esses quesitos apresentados das vivências juvenis no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química se transformaram em um ato de encantamento para as jovens e para os jovens, que os transpuseram para um espaço sagrado configurando no ambiente laboratorial, distante do seu espaço profano que estava configurado em suas vidas cotidianas em sociedade, conforme Mircea Eliade distingue o espaço sagrado do espaço profano:

Para o homem religioso, *o espaço não é homogêneo*: o espaço apresenta roturas, quebras; há porções de espaço qualitativamente diferentes das outras. “Não te aproximes daqui, disse o Senhor a Moisés; tira as sandálias de teus pés, porque o lugar onde te encontras é uma terra santa” (Êxodo, 3: 5) Há, portanto, um espaço sagrado, e por conseqüência “forte”, significativo, e há outros espaços não-sagrados, e por conseqüência sem estrutura nem consistência, em suma, amorfos. Mais ainda: para o homem religioso essa não-homogeneidade espacial traduz-se pela experiência de uma oposição entre o espaço sagrado – o único que é *real*, que existe *realmente* – e todo o resto, a extensão informe, que o cerca (ELIADE, 2001, p. 25).

A *experiência do espaço como sagrado* sendo na descoberta, ou seja, na revelação desse *espaço sagrado* “tem um valor existencial para o homem religioso; porque nada pode começar, nada se pode *fazer* sem uma orientação prévia – e toda orientação implica a aquisição de um ponto fixo” (ELIADE, 2001, p. 26) e que “a experiência religiosa da não-homogeneidade do espaço constitui uma experiência primordial, que corresponde a uma ‘fundação do mundo’” (ELIADE, 2001, p. 25). Trata-se de uma memória do fato ou mito fundador que dá sentido e existência à realidade, sem o qual a realidade não seria.

Em Mircea Eliade (2001, p. 17-26), o *homem religioso* sempre se esforçou para se estabelecer no *Centro do Mundo* – em que para viver nesse *Mundo* é preciso *fundá-lo* – e que nenhum *mundo* poderia nascer no *caos* da *homogeneidade* e da *relatividade* do *espaço profano* – e para indicar o *ato da manifestação do sagrado* que a *hierofania*, ou seja, as *manifestações das realidades sagradas* se façam presentes – *algo de sagrado se nos revela* – seja a partir da mais elementar hierofania, por exemplo, a manifestação do sagrado num objeto qualquer, uma pedra ou uma árvore – e até a hierofania suprema que será para um cristão, “a encarnação de Deus em Jesus Cristo” – em que nos encontramos diante do mesmo ato misterioso – a manifestação de *algo de ordem diferente* – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo *natural, profano*:

É a rotura operada no espaço que permite a constituição do mundo, porque é ela que descobre o “ponto fixo”, o eixo central de toda a orientação futura. Quando o sagrado se manifesta por uma hierofania qualquer, não só há rotura na homogeneidade do espaço, como também *revelação de uma realidade absoluta*, que se opõe à *não-realidade* de imensa extensão envolvente. A manifestação do sagrado funda antologicamente o mundo. Na extensão homogênea e infinita onde não é possível nenhum ponto de referência, e onde, portanto, nenhuma *orientação* pode efetuar-se, a hierofania revela um “ponto fixo” absoluto, um “Centro” [...] A descoberta ou a projeção de um ponto fixo – o “Centro” – equivale à Criação do Mundo (ELIADE, 2001, p. 26).

Ora, a “delimitação espacial rígida de um espaço controlado” retoma a idéia de um ponto fixo, de um eixo real que implica no fundamento da realidade toda, e conseqüentemente na destituição de sentido de qualquer outro ponto no espaço. Trata-se do estabelecimento da contingência absoluta do Químico ou dos alunos no laboratório, subsumidos por uma realidade que os aliena e os desconstituiem como seres humanos, como seres reais.

A *experiência do espaço como profano* “tal como é vivida pelo homem *não-religioso*, quer dizer, por um homem que recusa a sacralidade do mundo, que assume unicamente uma existência “profana”, purificada de toda pressuposição religiosa” (ELIADE, 2001, p. 27), em que esse espaço é *homogêneo* e *neutro* e “nenhuma rotura diferencia qualitativamente as diversas partes de sua massa” (ELIADE, 2001, p. 26) sendo a “*experiência do espaço ‘profano’* que se opõe à *experiência do espaço sagrado*” (ELIADE, 2001, p. 27) e ainda:

É preciso acrescentar que uma tal existência profana jamais se encontra no estado puro. Seja qual for o grau de dessacralização do mundo a que tenha chegado, o homem que optou por uma vida profana não consegue abolir completamente o comportamento religioso [...] que até a existência mais dessacralizada conserva ainda traços de uma valorização religiosa do mundo (ELIADE, 2001, p. 27).

Mircea Eliade (2001, p. 27), comparando as duas experiências em questão – a do *espaço sagrado* e a do *espaço profano* nos lembram das implicações da primeira: “a revelação de um espaço sagrado permite que se obtenha um ‘ponto fixo’” que possibilita, portanto, a orientação na homogeneidade caótica, a “fundação do mundo”, o viver real. E a experiência profana, ao contrário, manterá a homogeneidade e, portanto, a *relatividade do espaço*: “Já não é possível nenhuma *verdadeira* orientação, porque o ‘ponto fixo’ já não goza de um estatuto ontológico único; aparece e desaparece segundo as necessidades diárias”. O grave nesta condição é que os sujeitos são reificados diante de uma transcendência que os desautoriza a qualquer ato válido de liberdade e vontade. Trata-se do império da subserviência.

De tudo quanto diz Eliade, pode-se perceber o estabelecimento da territorialidade do laboratório, espaço sagrado, e a circunscrição de todos os sujeitos como dessacralizados, e destituídos de qualquer poder ontológico, que possa rivalizar-se às normas e condutas emanados do Centro. Outra versão de nossa reiterada tese da escolha *versus* barreira.

Nesta “ambiência”, presume-se, com Eliade (2001), que o espaço vivido no interior do laboratório são de todo “diferentes daqueles da aglomeração humanas” que as e os envolviam anteriormente, e que se trata de um espaço e um tempo “construído” pelas jovens e pelos jovens que dele participaram. Julga-se, pelo exposto até aqui, que os vários lados de dentro do “ambiente laboratorial” constituem um espaço e um tempo diferente por comportarem vários “aspectos sagrados”. Como falar de uma dimensão sagrada no “espaço laboratorial”, se não falar em uma “dimensão oculta” para a sociedade. Enxergar este espaço, pelas falas juvenis, é reverenciar com elas e eles o sagrado.

As jovens e os jovens quando chegaram à “porta”¹²⁷ da ambiência laboratorial estavam no estado de liminaridade¹²⁸: eram *personae*¹²⁹ liminares – entidades liminares – sujeito do ritual – noviço – neófitos para os ritos de iniciação.

Falar da condição limiar é falar do não ter uma classificação, é falar de um ser que não tem localização: de *status*¹³⁰; de *estado* e de *posição* em um espaço cultural da sociedade contemporânea. E para o caso do sistema de ensino não eram nem estudantes de ensino médio e nem universitários, pois isto lhes foi negado – estavam no meio: como se fossem invisíveis

¹²⁷ Segundo *Arnold Van Gennep*: “De maneira mais precisa é possível dizer que a porta é o limite entre o mundo estrangeiro e o mundo doméstico, quando se trata de uma habitação comum, entre o mundo profano e o mundo sagrado, no caso de um templo” (1978, p.37).

¹²⁸ Segundo *Victor W. Turner*: “Os atributos de liminaridade, ou de *personae* (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial. Assim, a liminaridade freqüentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade” (1974, p.117).

¹²⁹ Pessoas.

¹³⁰ Conjunto de direitos e deveres que caracterizam a posição de uma pessoa em relação a outras.

para a sua sociedade. Em que aqui a liminaridade caracteriza os *ritos de elevação de status* nos quais as sujeitas rituais e os sujeitos rituais foram conduzidos irreversivelmente de uma posição mais baixa para outra mais alta, dentro do “sistema de ensino” que está institucionalizado de tais posições. Do curso técnico em Química no CEFETMT para o curso superior de Química na UFMT.

Então por via desse sofrimento enxergaram uma saída – o “curso técnico em Química”. E para serem recebidos neste novo mundo, foram viver os ritos deste *círculo* do sistema de ensino, em que elas e eles nunca mais foram os mesmos e as mesmas, depois deste acontecimento que mudou seus percursos de vida escolares.

E, portanto para entrarem –, atravessaram a soleira do local – “assim, ‘atravessar a soleira’ significa ingressar em um mundo novo”¹³¹ – para viver o “rito de passagem”¹³² caracterizado por três *fases distintas*¹³³: separação; margem e agregação:

Conforme conta Da Matta (1978) sobre “iniciação dos jovens”, ocorreu de forma semelhante com as jovens e os jovens no contexto sócio-cultural do técnico em Química,

[...] os noviços são retirados da aldeia e ficam acampados longe dos olhos de todos os seus parentes. Morrem socialmente e são assim separados do mundo cotidiano. No seu acampamento, ficam sob a orientação de instrutores e formam grupos monossexuais, pois ali tem-se uma sociedade de homens, onde deve reinar a concórdia¹³⁴ e a instrução [...] No seu acampamento, os noviços recebem seus emblemas de metades e ganham também o direito de escolher um “amigo”, ficando para sempre ligado a este companheiro de ritual. É formando esta espécie de sociedade invertida (onde [...] os grupos são monossexuais, onde todos vivem aprendendo e em harmonia) que o período liminal das sociedades [...] se revela. Ali, em pleno cerrado e no meio de uma existência temporariamente marginal (ou liminal), os jovens não só aprendem os modelos mais básicos do seu sistema, mas, fazendo isso, descobrem uma forma alternativa de viver socialmente num mundo onde as famílias e as crianças desaparecem e com elas as diferenças que constituem a principal raiz dos seus conflitos cotidianos. Por isso, as iniciações e os períodos liminais são formas paradoxais. Ao mesmo tempo que inculcam valores e reprimem sentimentos, elas também apontam na direção de sistemas de comportamento alternativos (Da MATTA, 1978, p.19).

Primeira fase – rito de separação¹³⁵ – período “pré-liminar” – fase preparatória inicial: tiveram que vivenciar os “ritos preliminares” configurados nos “ritos de *separação* do mundo anterior” – separação de seu mundo profano – firmados nos “ritos de purificação” –

¹³¹ Segundo Arnold Van Gennep (1978, p.37).

¹³² Segundo Arnold Van Gennep (1978, p.37).

¹³³ Segundo Roberto Da Matta: “A interpretação de uma fase é sempre parcial e, por vezes, enganadora, mas o estudo do momento anterior e do momento posterior é fundamental para o entendimento do ritual [...] é não deixar de estudar o momento anterior ao rito (as fases preparatórias), o momento mesmo do rito e as suas seqüências finais. É vendo toda a combinação de fases que se pode não só ter uma visão globalizada de todo o ritual, como também saber qual o ponto onde ele é mais dramatizado. Este seria, teoricamente, o ponto crítico que forneceria os elementos chaves para o seu significado” (1978, p.18).

¹³⁴ Harmonia de vontades; paz; concordância.

¹³⁵ Segundo Victor W. Turner: “abrange o comportamento simbólico que significa o afastamento do indivíduo ou de um grupo, quer de um ponto fixo anterior na estrutura social, quer de um conjunto de condições culturais (um “estado”), ou ainda de ambos” (1974, p.116).

“tanto para as jovens neófitas como para os jovens neófitos” – que “antes de entrar” no “ambiente laboratorial” é caracterizada pela “retirada” da “impureza” realizada por meio obrigatório da: colocação da véstia¹³⁶ ornamentada com todos os “adornos”¹³⁷ exigidos; retirada de maquilagem; retirada dos adereços¹³⁸ e penduricalhos constituídos de metais ou de outro material qualquer; prisão de cabelos longos; colocação de sapatos de couro; colocação de calça constituída de tecido rígido; colocação de camisas com botões e fechados.

Segunda fase – ritos de margem¹³⁹ – período “liminar” – fase preparatória intermediária: caracterizado pelo “primeiro contato direto” com o ambiente laboratorial. Agora as jovens e os jovens não sabem nada, pois o que aqui se vai ensinar é curioso ao seu olhar. Portanto inicialmente tiveram que vivenciar o “conhecimento” do ambiente laboratorial por meio de uma cerimônia inaugural dirigida sempre pelos “mais sábios do local” – deuses¹⁴⁰ professorais (a professora, o professor) –, em que a deusa e ou o deus ditam as regras rígidas a serem “adquiridas”, no ambiente laboratorial, para que no final da cerimônia a “disciplina” e a “organização” tenham sido incorporadas.

Terceira fase – ritos de agregação¹⁴¹ – período “pós-liminar” – momento culminante do rito: no ambiente laboratorial no todo de seu contexto sócio-cultural, vivenciar o rito descrito na fase anterior sucessivamente – vivendo a cada dia um novo rito de aprendizagem teórica *versus* prática na ambiência laboratorial – por um período temporal de dois anos que ocasionou a aquisição das bagagens culturais no estado do capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico. Vivenciar seja a relação das jovens e dos jovens com o ambiente laboratorial, seja com as professoras e os professores. As jovens e os jovens vão paulatinamente (no período temporal de dois anos) fazendo aquisição (inculcação) das bagagens sociais pelo vivenciar, pois o que aqui se ensinar é interessante ao seu olhar.

“O papel dá forma e constrói tanto a ação quanto o ator. É difícil fingir neste mundo. Normalmente, uma pessoa incorpora o papel que desempenha” (BERGER, 1986, p.111) – as jovens e os jovens se agregaram ao seu novo grupo: o de *estudantes de curso técnico em Química*, por meio de um rito de agregação ao novo ambiente social, em que estas

¹³⁶ O jaleco: para proteger dentro do lugar sagrada – no interior do santuário.

¹³⁷ Como: comprimento até ao joelho, mangas longas, de tecido de cor branca.

¹³⁸ Tais como: anéis; pulseiras; brincos; etc.

¹³⁹ Segundo *Victor W. Turner*: “durante o período ‘limiar’ intermédio, as características do sujeito ritual (o ‘transitante’) são ambíguas; passa através de um domínio cultural que tem poucos, ou quase nenhum, dos atributos do passado ou do estado futuro” (1974, p.116-117).

¹⁴⁰ Simbolicamente um ente infinito e existente por si mesmo: o objeto de um culto de verdadeira adoração.

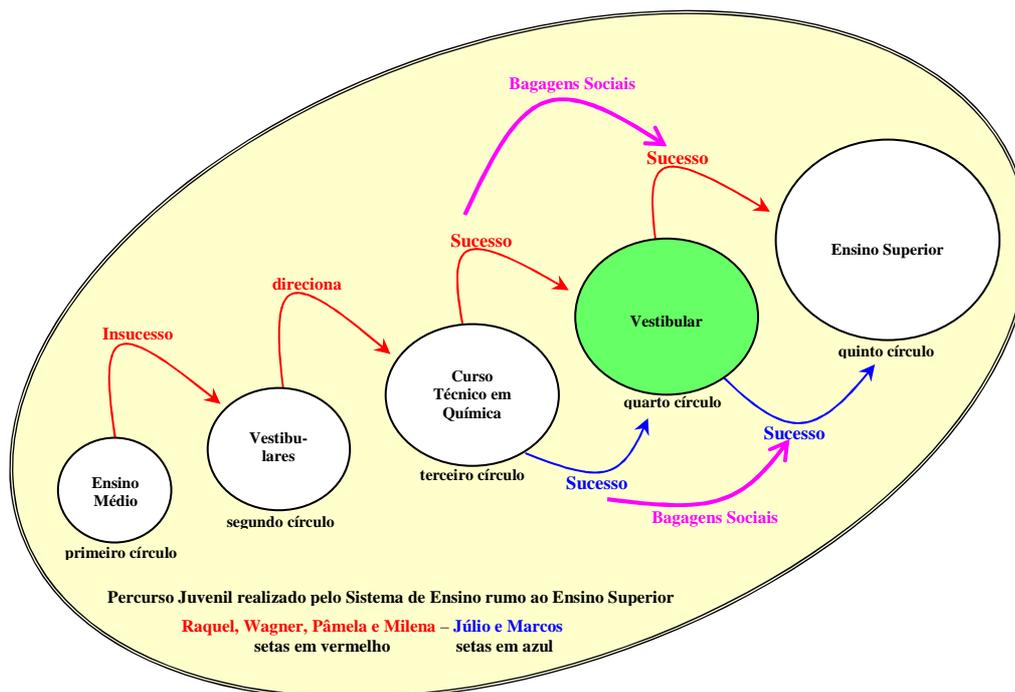
¹⁴¹ Segundo *Victor W. Turner*: “na terceira fase (reagregação ou reincorporação), consoma-se a passagem. O sujeito ritual, seja ele individual ou coletivo, permanece num estado relativamente estável mais uma vez, e em virtude disto tem direitos e obrigações perante os outros de tipo claramente definido e ‘estrutural’, esperando-se que se comporte de acordo com certas normas costumeiras e padrões éticos, que vinculam os incumbidos de uma posição social, num sistema de tais posições” (1974, p.117).

e estes passaram a ocupar ao adentrar o contexto sócio-cultural do curso técnico em Química e viver seus ritos.

Como Pierre Bourdieu (2004, p. 74) confirma, a “acumulação” de capital cultural exige uma *incorporação* enquanto pressupõe “um trabalho” de “inculcação” e de “assimilação”, *custa tempo* e deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor. Sendo assim, as jovens e os jovens que frequentaram o curso técnico em Química fizeram um “trabalho de aquisição” de um “capital cultural específico”, tendo o contato com “um contexto sócio-cultural constituído”. “Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’)” (BOURDIEU, 2004, p.74), em que estas jovens e estes jovens cultivaram sobre elas próprias e eles próprios um novo capital cultural (conhecimentos teórico e prático da ciência exata: Química) no contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química, onde o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, para Bourdieu (2004). “Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (BOURDIEU, 2004, p.75). Vê-se, imediatamente, que é por intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico (dinheiro que dispõem para se manter) e o capital cultural, na afirmação de Bourdieu:

Além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição de acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (BOURDIEU, 2004, p. 76).

O contexto sócio-cultural do curso técnico em Química possibilitou que as jovens e os jovens adquirissem certa intimidade com a nova situação, através da vestimenta branca que é o *jaleco*, que para participar das aulas práticas é de uso obrigatório. Em seguida ocorre o conhecimento do ambiente laboratorial, que é o local em que as aulas práticas são ministradas. Compondo todo um meio social fascinante para estas jovens e estes jovens, que a partir de agora passaram a ter, nesse meio laboratorial, contato direto com vidrarias (recipientes dos mais diversos tipos feitos de vidro) e com equipamentos (máquinas usadas para se fazer análises das mais diversas, pesagens e etc), manipulando e conhecendo-os palpavelmente, e então realizando experiências químicas práticas, tais como, análises das mais diversas, reações químicas, o que vem exigir das jovens e dos jovens estudantes do curso técnico em química: atenção, cuidados, estudo e dedicação. Assim o fizeram as jovens e os jovens no período temporal de dois anos da vivência no curso técnico em Química: fazendo aquisição das bagagens sociais num local encantado aos seus olhares e de curiosidade ao seu tato.



O vestibular após término do curso técnico em Química desenhado no quarto círculo – quarta fase – após a vivência juvenil no curso técnico em Química a barreira do vestibular se levanta novamente para as jovens e para os jovens. Porém dessa vez elas e eles já tinham uma vivência anterior, em um contexto sócio-cultural e sócio-educativo diferente de seus respectivos ensinos médios de origem, que lhes proporcionou capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico, que então veio a funcionar como uma espécie de “vara” para que elas e eles pudessem pular a barreira socialmente edificada pela sociedade brasileira contemporânea no vestibular para os dotados de bagagens sociais adequadas, e, legitimada por um cruel e doloroso rito de antipassagem.

As jovens e os jovens após vivenciarem o contexto sócio-cultural do “curso técnico em Química” do CEFETMT assumem uma nova postura diante do “sistema de ensino”, com significação importante de que direção seguir na caminhada rumo ao ensino superior: quais seriam as escolhas de curso superior que as jovens e os jovens trouxeram dos meios sociais de origem? e; quais cursos superiores as jovens e os jovens escolheram na UFMT após “vivência subjetiva” no contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química no CEFETMT?

Diante destas duas indagações, uma visão do “universo micro (*via item b*)”, por meio dos relatos do jovem Júlio, da jovem Milena, do jovem Marcos, da jovem Raquel, do jovem Wagner e da jovem Pâmela, as “escolhas” revelaram os vestibulares prestados para os cursos superiores respectivamente em ordem crescente, desenhado na *quadro* “totalização dos

insucessos no vestibular”, que apresenta: 1) as escolhas iniciais trazidas dos respectivos meios sociais de origem (vestibular prestado antes do ingresso no curso técnico em Química), e; 2) as escolhas realizadas no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química (vestibular prestado depois do ingresso no curso técnico em Química).

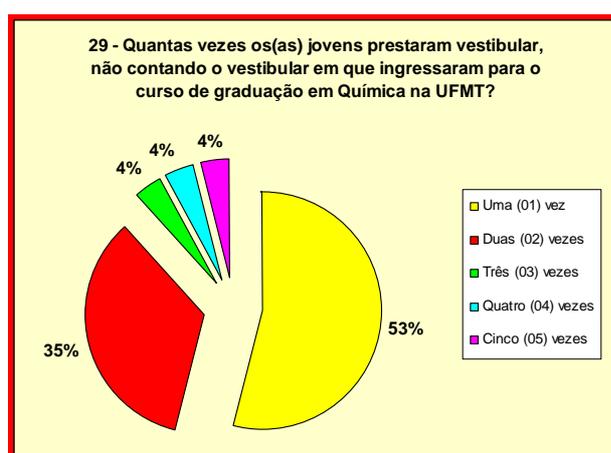
Totalização dos Insucessos no Vestibular					
Nome - sujeitos(as)		Vestibulares Prestados		Ingresso na UFMT	Insucessos
Turno Matutino – Egressos(as) do Curso Técnico em Química - 2001/1 a 2003/2					
1º Jovem	Júlio (20 anos) sexo masculino	1 Vestibular prestado na UFMT 1º Química Bacharelado } Vestibular depois do ingresso no curso técnico em Química		Não teve insucesso no Vestibular Ingressando no 1º vestibular para <i>Química Bacharelado</i>	Nem um Insucesso
2º Jovem	Milena (22 anos) sexo feminino	2 Vestibulares prestados na UFMT 1º Nutrição } Vestibular antes do curso técnico em Química 2º Química Bacharelado } Vestibular depois do ingresso no curso técnico em Química		Ingressando no 2º vestibular para <i>Química Bacharelado</i>	1 (um) Insucesso
3º Jovem	Marcos (23 anos) sexo masculino	3 Vestibulares prestados na UFMT 1º Química Licenciatura } Vestibular depois do ingresso no curso técnico em Química 2º Química Bacharelado } 3º Química Licenciatura }		Ingressando no 3º vestibular para <i>Química Licenciatura</i>	2 (dois) Insucessos
4º Jovem	Raquel (21 anos) sexo feminino	4 Vestibulares prestados na UFMT 1º Economia } Vestibular antes do curso técnico em Química 2º Administração } 3º Química Bacharelado } Vestibular depois do ingresso no curso técnico em Química 4º Química Licenciatura }		Ingressando no 4º vestibular para <i>Química Licenciatura</i>	3 (três) Insucessos
Turno Noturno – Egressos(as) do Curso Técnico em Química - 2001/1 a 2003/2					
5º Jovem	Wagner (22 anos) sexo masculino	3 Vestibulares prestados na UFMT 1º CFO } Vestibular antes do curso técnico em Química 1º Química Licenciatura } Vestibular depois do ingresso no curso técnico em Química 3º Química Bacharelado }		Ingressando no 3º vestibular para <i>Química Bacharelado</i>	2 (dois) Insucessos
6ª Jovem	Pâmela (22 anos) sexo feminino	7 Vestibulares prestados 1º Química Bacharelado (UFMT) } Vestibular antes do curso técnico em Química 2º Nutrição (UFMT) } 3º Farmácia (UFMS) } 4º Farmácia (EFA) } 5º Farmácia (UFMT) } 6º Química Licenciatura (UFMT) } Vestibular depois do ingresso no curso técnico em Química 7º Química Licenciatura (UFMT) }		Ingressando no 7º vestibular para <i>Química Licenciatura</i>	4 (quatro) Insucessos na UFMT 6 (seis) Insucessos no Geral
Obs.: Por motivo de guarda de sigilo das identidades dos sujeitos(as), optou-se por colocar apenas o primeiro nomes dos(as) mesmos(as)					

Diante do exposto anteriormente no quadro (totalização dos insucessos no vestibular), permitiu desenhar que na 4ª fase (vestibular prestado depois do ingresso no curso técnico em Química) do sistema de ensino conformado no gráfico elíptico, o jovem *Marcos*, a jovem *Raquel*, o jovem *Wagner* e a jovem *Pâmela* ainda apresentaram insucesso no

vestibular, cada um a seu modo subjetivo: *Marcos*¹⁴² (dois insucessos respectivamente para Química licenciatura e Química bacharelado); *Raquel* (um insucesso – para Química bacharelado); *Wagner* (um insucesso para Química licenciatura) e *Pâmela* (um insucesso para Química licenciatura), demonstrando que a “barreira social” edificada no vestibular não foi fácil de ser vencida por essa parcela juvenil – mesmo vivenciando o contexto sócio-cultural do curso técnico em Química. A jovem *Milena* não apresentou insucesso no vestibular nesta fase, pois venceu a barreira do vestibular justamente na 4ª fase do gráfico elíptico, demonstrando o efeito da vivência subjetiva no contexto sócio cultural do curso técnico em Química. O jovem *Júlio* só prestou vestibular na 4ª fase do sistema de ensino elíptico, após vivenciar o contexto sócio-cultural do curso técnico em Química, não apresentando nem um insucesso no vestibular, caso, que será explicado via análise no 5º círculo do gráfico elíptico.

Este universo investigado é forte em demonstrar que devido ao que se visualizou no *micro* (via item b), as jovens e os jovens apresentaram insucesso no vestibular, mesmo após vivenciar o contexto sócio-cultural do curso técnico em Química. O que significa que no *macro* (via item a), as jovens e os jovens “totalizando 26 sujeitas e sujeitos”, possam também ter tido ainda insucesso no vestibular prestado, após vivenciar o contexto sócio-cultural do curso técnico em Química.

Conforme gráfico 29, pelo modo como a pergunta foi feita para as jovens e os jovens no questionário¹⁴³: “quantas vezes você já prestou vestibular, não contando o vestibular em que ingressou para o curso de graduação em Química na UFMT?”, deixa esta evidência em aberto.



¹⁴² Caso a parte, pois todos os seus vestibulares foram prestados durante a vivência no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química – 4ª fase do gráfico elíptico – exatamente como o jovem Júlio o fez: prestando o vestibular só após o ingresso no curso técnico em Química – e mesmo assim apresentou insucesso no vestibular, conforme o quadro (totalização dos insucessos no vestibular) demonstrou. Então o caso será explicado via análise no 5º círculo do gráfico elíptico.

¹⁴³ Instrumento quantitativo utilizado para coleta de dados dos 32 jovens sujeitos da pesquisa para a construção dos gráficos.

Então conforme *gráfico 29* desenhou, via a pergunta que se fez para as jovens e para os jovens, se conclui que: os 53% (1 vestibular prestado) são realmente para insucesso juvenil no vestibular antes do ingresso no curso técnico em Química, e; enquanto 35% (2 vestibulares prestados), 4% (3 vestibulares prestados), 4% (4 vestibulares prestados) e 4% (5 vestibulares prestados), podem representar insucesso juvenil no vestibular “antes” e também “depois” do ingresso no curso técnico em Química.

Diante dos dados quantitativos do *macro (via item a)* e dos dados qualitativos do *micro (via item b)* se pode afirmar que o vestibular apresentou-se como uma “barreira social” extremamente forte em sua constituição –, pois nas duas vezes (2º círculo e 4º círculo) que se apresentou no “sistema de ensino” exposta no gráfico elíptico, em que os respectivos percursos juvenis permitiram revelar –, não permitiu a passagem, a menos que apresentassem: as “bagagens sociais” configuradas no capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico adequadas a suas exigências, que estão firmadas na condição da classe social de pertencimento das jovens e dos jovens. Diante do exposto, o vestibular favorece realmente àquelas e àqueles dotados de bagagens sociais desde o lar. E para as jovens e os jovens que não têm esse privilégio favorecido pelo seu meio social de origem o caminhar é árduo e “longo”.

É exatamente na “não classificação”, ou na “não autorização” de passagem para quantas jovens e quantos jovens “apresentem as condições” que o “ensino superior” pressupõe, que se configura a “dimensão” de “barreira social ritualizada” do vestibular. Assim ele impede acesso a um recurso estratégico para a ascensão social. Sendo que a posse de uma “formação universitária” para elas e para eles se constitui “estratégia válida”, tanto para a ascensão social quanto para se precaver dos riscos de uma mobilidade descendente: “não descer e, se possível, subir na hierarquia social é preocupação geral em uma sociedade de classe”.

Conforme as falas juvenis revelam o que sentiram ao vivenciar, diante da indagação: “O vestibular antes e depois do curso técnico em Química: a passagem pela barreira ritualizada socialmente”.

A jovem: *Pâmela* – sete vestibulares prestados – trajetória escolar pública – como foi fazer o vestibular depois de frequentar o curso técnico em Química:

Eu acho assim, só se for falar na vivência, na maturidade! Antes eu acho que não tinha essa maturidade que eu tenho agora! Por tudo que eu passei pra tá adquirindo isso! Eu acho que eu estava mais preparada realmente pra tá entrando numa universidade, igual eu mencionei: eu sou a favor da idéia sim, de que se fosse possível alunos do ensino médio ao terminar o ensino médio pudessem concluir um ensino técnico pra depois ingressar numa universidade (*Pâmela*).

A jovem: *Raquel* – quatro vestibulares prestados – trajetória escolar privada – o vestibular representava uma barreira para o ensino superior:

Representava! Porque eu achava que eu já tava mais do que capaz pra tá aqui (UFMT) dentro! [...] Eu tinha vontade de ir! [...] Eu posso passar a tarde inteira estudando! Posso tirar uma nota baixa, mais eu vou ter a noção de que eu estudei! Eu fiz a minha parte! Não fiz o que eu devia! Porque eu devia ter tirado uma nota boa! [...] Então eu não aceito as coisas assim tão fáceis! Eu luto primeiro (*Raquel*).

O jovem: *Marcos* – três vestibulares prestados – trajetória escolar pública – ensino médio no CEFEFMT – o vestibular, em algum momento, representou uma barreira:

E porque o vestibular: é, por exemplo, se eu tivesse terminado o meu ensino médio do jeito que eu terminei! Tivesse entrado na universidade! Quando eu chegasse aqui eu ia enfrentar a maior dificuldade por que! E não ia ter comparação (curso técnico *versus* ensino superior) [...] (*Marcos*).

A jovem: *Milena* – dois vestibulares prestados – trajetória escolar pública – como foi o vestibular antes, e, após o curso técnico em Química:

Antes: Aquela coisa tanto faz, tipo aquela coisa: quando a pessoa presta vestibular pra vê como que é [...] *Depois*: Acho que aí uma coisa assim: feita com mais calma, não que eu não tenha feito, eu sempre faço as minhas provas leio tudo! Mas com aquela vontade de passar! Aquela certeza quero isso! Acho que essa faz diferença, não aquela coisa fazer por fazer, eu queria (*Milena*).

Diante das vivências subjetivas juvenis, as falas evidenciam que estas e estes estavam balizadas e balizados com o melhor preparo e maior segurança diante da escolha do curso superior, vindo contribuir marcadamente em suas performances no último vestibular que prestaram, após vivência no contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química no CEFETMT.

As jovens e os jovens em questão – totalizando 30¹⁴⁴ sujeitas e sujeitos da pesquisa, ao chegarem no contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química do CEFETMT, já haviam em sua maioria prestado vestibulares anteriores, configurados nas escolhas de cursos superiores *originalmente almejados* com uma *orientação de escolhas* universitárias trazidas de seus meios sociais de origem. O que leva considerar a “importância” do “curso técnico em Química” trabalhando este aspecto durante o processo de vivência juvenil em seu contexto sócio-cultural, sensibilizando as jovens e os jovens para as suas “escolhas universitárias”, para que ao término do curso técnico–, ou até durante o decorrer do mesmo – se decidam a prestar vestibular novamente e agora alcançar sucesso nas aprovações em escolhas neutras e idealizadas por elas e eles para a área de conhecimento específica da

¹⁴⁴ Fazendo referência ao total de 32 (trinta e dois) jovens encontrados no ensino superior pela pesquisa – com exceção dos jovens: Júlio e Marcos que só prestaram vestibular durante a estadia no “curso técnico em Química”.

Química. Demonstrando assim a aquisição e aprimoramento do capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico – em um orientado investimento. O que vem provar, no que foi dito anteriormente, é o refinamento, apuramento da “herança cultural e social” destas jovens e destes jovens, que segundo Bourdieu, se difere segundo as classes sociais e, é responsável pela diferença diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pela taxa de êxito no vestibular, conforme Nogueira – inspirada em Pierre Bourdieu – nos diz,

[...] o sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos. O sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades lingüísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar (NOGUEIRA, 2004, p.42).

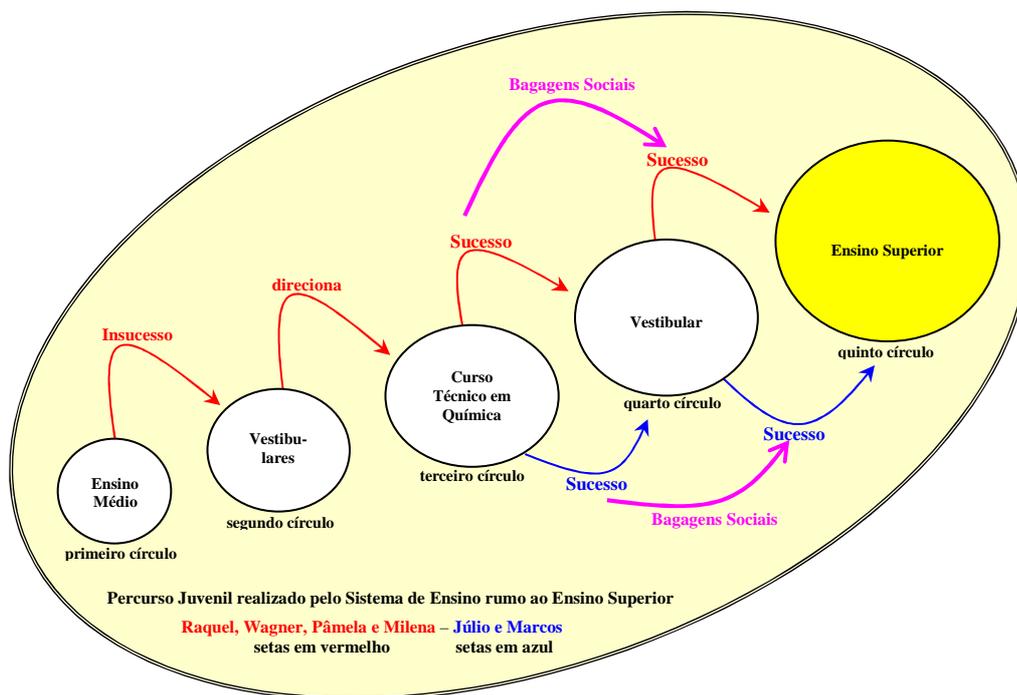
As jovens e os jovens, que freqüentaram o curso técnico em Química do CEFETMT, ao tentarem o vestibular, na ótica de Pierre Bourdieu (2004), pertenceriam a um grupo social diferente, em função das condições objetivas que caracterizariam sua posição na estrutura social, seria a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, construiu um conhecimento prático (não plenamente consciente) daquilo que estava e daquilo que não estava ao alcance dessas jovens e desses jovens, dentro da realidade social nas quais estavam inseridas e inseridos, das formas mais apropriadas de ação.

Segundo a leitura que Nogueira (2004, p. 76) faz de Pierre Bourdieu, permite-se expor que conforme a possibilidade da classe social, que as jovens e os jovens pertencem lhes permitiria apostarem no “mercado escolar”, sem correr tantos riscos, no caso destas jovens e destes jovens advindos(as) de extratos de classes sociais distintas, em que seu *capital cultural* e *capital social* foram “acrescidos” pela aquisição de um *capital cultural específico*¹⁴⁵ e *capital social específico*¹⁴⁶ de um novo contexto sócio-cultural e sócio-educativo, vivenciado no curso técnico em Química, propiciando estratégias de reorientação nas escolhas universitárias: para os cursos superiores com a área de conhecimento específica como a do curso técnico em Química.

A escolha universitária no *contexto sócio-cultural e sócio-educativo* do curso técnico em Química foi confirmada para *cursos superior em Química*. Conforme o nível de capital cultural e capital social que as jovens e os jovens detinham anteriormente, e, que após passarem pelo contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química foi acrescido e reorientado para esta escolha “acertada” no gosto delas e deles pelo curso superior escolhido – criando dentro do “sistema de ensino brasileiro” uma nova oportunidade.

¹⁴⁵ Aumento de: conhecimentos; códigos culturais; características lingüísticas, relacionadas à área específica da Química.

¹⁴⁶ Conhecimento do campo profissional relacionado com o referido curso superior idealizado pelas jovens e pelos jovens.



O **ensino superior** desenhado no quinto círculo – quinta fase – representa o findar do percurso juvenil, configurando a entrada solene ao ensino superior que simboliza o arrebentar da barreira do vestibular, com estas jovens e estes jovens recebendo a medalha da vitória na comemoração do triunfo tão regozijado. Rito derradeiro que finalmente possibilitou as jovens e os jovens alcançarem o sucesso no vestibular ingressando no ensino superior e, que só agora abriu a porta de entrada, pois elas e eles estariam de acordo com as respectivas bagagens sociais nos estados dos capitais: capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico exigidas para a passagem, sendo portando está a única causa deste sucesso.

O significado juvenil de estudar na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)?

É estudar numa instituição de ensino de renome! É uma oportunidade de estar progredindo! Numa instituição de ensino que tem uma bagagem de respeito com a sociedade! I respaldo de pesquisa! É ela tenta de seus modos assim transpor essas barreiras que são grandes! É tem hora pareci que a universidade fica dentro de uma bolha! O problema social ta aqui do lado, mas ela não enxerga! Mais tem uns determinados momentos que ela dá a sua contribuição certinha no ponto! Exato ali! Ela retribui a sociedade corretamente (*Júlio*).

A conquista da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) teve realmente “um gosto” para as jovens e os jovens, conforme cada fala revela subjetivamente o “sentido”.

Para o jovem *Júlio* – um vestibular – “gosto de estar na UFMT, não em outro lugar!”:

E aquela coisa, estou na UFMT! É uma coisa a mais! Todo mundo fala que é difícil! Há você tá na UFMT e o vestibular com que foi: “difícil! Passar! Ai o curso não é difícil, é complicado!”. Mas sempre quando as pessoas dizem isso! Elas

falam: “nossa! Não sei o que!”. Tem aquela coisa a mais! Sabe! De tá na UFMT! Não tá em outro lugar fazendo outro curso! Mas aqui! Aqui você é importante (*Júlio*).

Para a jovem *Milena* – dois vestibulares – “gosto de achar tudo grande!”:

Pode até parecer idiota, mas eu achei tudo grande! Foi diferente assim! A Escola Técnica (CEFETMT) há meu Deus! Tudo enorme! E UFMT então! Gente! UFMT! A gente vê aquela diferença em questão da primeira coisa que eu entrei aqui foi questão! Acho que de tamanho! Essa coisa assim! Da Universidade Federal! Que eu não sabia como era nunca tinha entrado em nenhuma (*Milena*).

Para o jovem *Marcos* – três vestibulares – “gosto de receber esta notícia!”:

É foi assim um colega meu, trabalhava comigo, a gente era muito colega no serviço [...] ficou sabendo que tinha saiu o resultado: já foi direto olhar pra vê se o meu nome tava lá! Aí olhou! Viu que eu tinha passado! Me deu a notícia! Eu gostei muito! De ter passado! No vestibular (*Marcos*).

Para o jovem *Wagner* – três vestibulares – “gosto de uma longa comemoração!”:

Pra mim! Foi muito bom! Quanto a minha família mesmo, o pessoal ficou todo animado! Todo mundo fica animado! [...] Nossa é muito bom! Assim não dá pra colocar em palavras! Passou! Eu fiquei uns três meses comemorando! Pra você vê! Quase uns três meses assim vamos comemorar (*Wagner*).

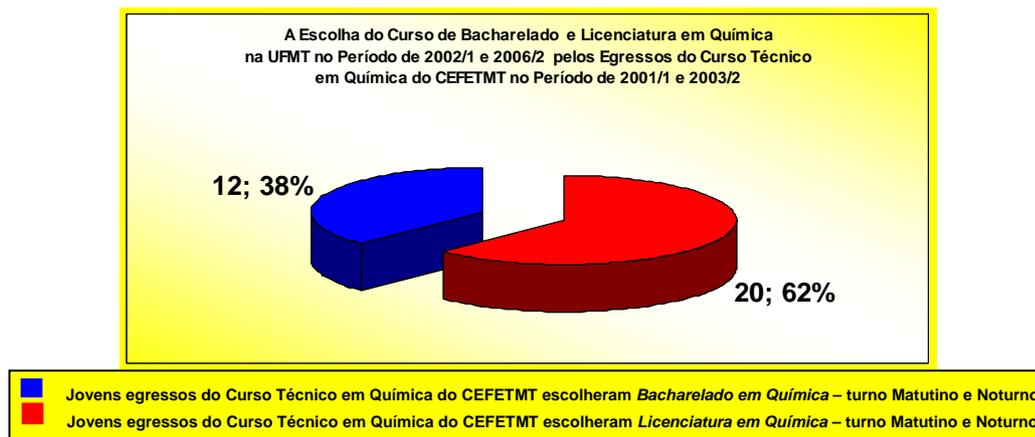
Para a jovem *Raquel* – quatro vestibulares – “gosto de um futuro promissor!”:

Ah, quando eu entrei aqui (UFMT)! Falei ah acho que agora sim! Eu vou vencer! Já entrei com uma meta de não ter nenhuma reprovação [...] Pode ser que ocorra, mais é uma meta que tá bem no começo [...] então, há pra mim entrar aqui foi muito bom! E hoje eu vejo assim o futuro pra frente! Ah, quando eu sair! Agora eu vou ter o superior! Eu já tenho tudo no meu currículo (*Raquel*).

Para a jovem *Pâmela* – sete vestibulares – “gosto de uma vitória, há tanto buscada!”:

Uma vitória! Uma excelente vitória! Depois de tantos vestibulares prestados! De tantas coisas que ocorreram durante esse tempo pra entrar na universidade! Foi uma vitória! Uma grande vitória! Então essa foi uma das vitórias! Como eu disse: comecei a trilha no técnico agora estou na universidade e ainda tem muita coisa pra trilha (*Pâmela*).

O curso superior escolhido pelas jovens e pelos jovens: a pesquisa revelou que as e os 32 (trinta e dois) jovens egressas e egressos, dos turnos *matutino* e *noturno*, do “curso técnico em Química” do “Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT)” no período de 2001/1 a 2003/1 ingressaram no “ensino superior” na “Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)” no período de 2002/1 a 2006/2 “escolhendo” os cursos superiores de “Licenciatura Plena em Química” e “Bacharelado em Química”. Em que o gráfico a seguir desenha as respectivas escolhas do curso superior: na totalização geral da *escolha do curso superior* considerando a somatória do *turno matutino* com o *turno noturno*.



Sinalizando que estas jovens e estes jovens – 32 jovens – se direcionaram para a “área de conhecimento” “específica” da “Química” no momento da escolha do curso superior, e, esta opção acabou sendo influenciada “totalmente” pela vivência no contexto sócio-cultural do “curso técnico em Química” do CEFETMT. Afirmação apoiada nos argumentos dos “quatro círculos” expostos até aqui, e, sustentada principalmente: no 3º círculo, que demonstrou toda a vivência juvenil subjetiva no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química. E as respostas – nas falas juvenis – dadas às “indagações feitas” a seguir, reforçam os fatos já evidenciados.

Para a jovem: *Danilo*¹⁴⁷ – você escolheu *Licenciatura* ou *Bacharelado* em Química na UFMT? Por que razão? “*Bacharelado, queria ambos, e escolhi o caminho mais longo erroneamente*” – que evidencia a dúvida na escolha do “curso superior” de “Licenciatura” ou “Bacharelado” em “Química” dentro do contexto sócio-cultural do curso técnico em Química, pois o jovem queria fazer os dois cursos superiores de Química ao mesmo tempo.

Para a jovem: *Raquel* – que escolheu *Licenciatura em Química* na UFMT – já ocorreu diferente, pois ela, já tinha bem claro o que queria, quando escolhe o curso superior:

Porque eu escolhi licenciatura? É por causa deles, porque igual quando eu fiz bacharel: “Não! Faz bacharel! Por que! Bacharel é só laboratório e licenciatura você ainda vai ter um campo, e, eu, há mais dá aula! Não! Olha pra gente! Convivência, viver feliz”. E foi por causa deles que eu escolhi licenciatura, foi, eu acho que assim que eu escolhi Química, me assemelhando na vida deles, porque eles me deixaram participar da vida deles! Freqüentar casa! É conhecer família, igual filha de Carla eu conheci, filhos de Josias eu conheci (*Raquel*).

Afinal o curso técnico em Química a influenciou na escolha do curso superior? “*Basicamente foi a decisão! Porque antes de eu freqüentar (o curso técnico em Química) eu nem imaginava que eu ia fazer Química! Acho que ninguém da minha família imaginava! Então! Isso influenciou! Foi tudo! Foi a escolha!*” (*Raquel*).

¹⁴⁷Dos 26 jovens que só responderam o questionário (32 sujeitos da pesquisa *menos* 6 jovens da entrevista semi-estruturada).

Para o jovem: *Wagner* – que escolheu *Bacharelado em Química* na UFMT – afinal o curso técnico em Química o influenciou na escolha do curso superior? “*Foi diretamente!*” (*Wagner*) – qual o significado do curso técnico em Química do CEFETMT, hoje?

Foi uma base, assim que nem eu falo! Foi o ingresso pro trabalho! Entendeu! Basicamente quem fez o técnico em Química: “pra fazer trabalho na área é fácil!”. Mais facilmente acho, que, até mais facilmente que o próprio bacharel em Química! Aqui na capital de Cuiabá-MT (*Wagner*).

Para a jovem: *Pâmela* – que escolheu *Licenciatura em Química* na UFMT – afinal o curso técnico em Química a influenciou na escolha do curso superior?

Até os professores lá (no curso técnico em Química) falam: “gente! Não vamos parar! Só no técnico! Vamos continuar! Independente se continue na área da Química ou em outra área”. Porque eu vi que é na Química: eu posso estar realizando todos os meus objetivos! Que eu realmente quero! Eu penso: “me auxiliou nessa escolha certinho” (*Pâmela*).

Para o jovem: *Marcos* – que escolheu *Licenciatura em Química* na UFMT – afinal o curso técnico em Química o influenciou na escolha do curso superior?

Como certeza! Com certeza foi uma influência! Porque é realmente! Eu fiz o curso fui trabalhar na área! [...] I quando eu entrei pra trabalhar no laboratório. Eu entrei pra trabalhar justamente no que eu gostava! Com análises de água! [...] Então! Tem que buscar! Mais conhecimento técnico pra trabalhar melhor (*Marcos*).

Para a jovem: *Milena* – que escolheu *Bacharelado em Química* na UFMT – afinal o curso técnico em Química a influenciou na escolha do curso superior? “*Com certeza!*” (*Milena*) – quando no curso técnico em Química escolheu fazer o curso superior em Química?

No primeiro período! Quando eu fiz a minha primeira aspirina! Achei o máximo! Fazer aspirina, nitrobenzeno, a eu achei tudo bonito! Tudo lindo! Falei não! É isso que eu quero: fazer as coisas! Vê como que acontece! Sério: A aspirina mudou a minha vida (*Milena*).

Para o jovem *Júlio* – que escolheu *Bacharelado em Química* na UFMT – afinal o curso técnico em Química o influenciou na escolha do curso superior? “*Totalmente! Tem nem o que dizer mais, totalmente, totalmente influenciado*” (*Júlio*) – Porque escolheu o curso superior de *Bacharelado em Química* na UFMT?

Pelo fascínio que eu tive no começo do curso técnico em Química! Também eu via as coisas acontecerem! Eu via aquele ambiente! E eu queria me aprofundar mais! Eu achei que a faculdade: a UFMT tinha esse suporte pra aprofundar mais nas coisas de Química (*Júlio*).

As falas das jovens e dos jovens comprovam a existência de um “aglomerado de fatores determinativos” no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química na *realização* da escolha do curso superior: do ambiente laboratorial; da sedução dos modelos professorais, e, tudo mais que envolveu a vivência neste lugar – conforme 5º círculo demonstrou.

No momento em que não existem vagas para todas e todos na Universidade pública, podem surgir grandes conflitos por não haver uma adequação entre aquilo que é a expectativa da jovem e do jovem e o que a sociedade pode oferecer. A escolha do curso superior não é ato isolado daquilo que a escolha implica em sociedade, a economia do país, as condições sociais vigentes, a situação de cada profissão nesta economia no momento da escolha, especializações cada vez maiores dentro das carreiras, etc. O próprio “momento da escolha” é socialmente determinado em função da forma como os “estudos” e a “preparação” para a profissionalização estão organizados no sistema global de ensino de cada sociedade. As jovens e os jovens que freqüentaram o curso técnico em Química no CEFETMT, em específico puderam fazer sua “opção de escolha no vestibular” com conhecimentos suficientes sobre o curso superior escolhido, devido a terem vivenciado esses conhecimentos prévios no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química, acerca do campo profissional idealizado, relacionado com o referido curso superior, e com “motivações” e “características” pessoais cultivadas neste contexto. Sendo então esta “escolha de curso superior” apontada, como variável relevante no desempenho no vestibular destas jovens e destes jovens em específico, como se pode verificar na leitura de Pierre Bourdieu feita por Nogueira:

[...] os grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos e a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito (NOGUEIRA, 2004, p. 64).

Discussão de como as jovens e os jovens chegaram ao ensino superior: as *setas curvas sinalizadoras* foram desenhadas no interior do “gráfico elíptico” para interligarem os *círculos*¹⁴⁸ – alinhados na direção do *ensino superior*¹⁴⁹ – sinalizando os detalhes do percurso juvenil¹⁵⁰: as pintadas de *cor vermelha* representam o percurso juvenil de *Raquel, Wagner, Pâmela, Milena* e das e dos 26 (vinte e seis) jovens “por todo” este *sistema de ensino*; enquanto as pintadas de *cor azul* representam o percurso juvenil de *Júlio e Marcos* “por apenas parte” desse *sistema de ensino*. Repare então que *Júlio e Marcos* fizeram um percurso menor em direção ao ensino superior, que os(as) demais 30 (trinta) jovens, justamente por terem feito o ensino médio no CEFETMT, e, se direcionado direto para o curso técnico em

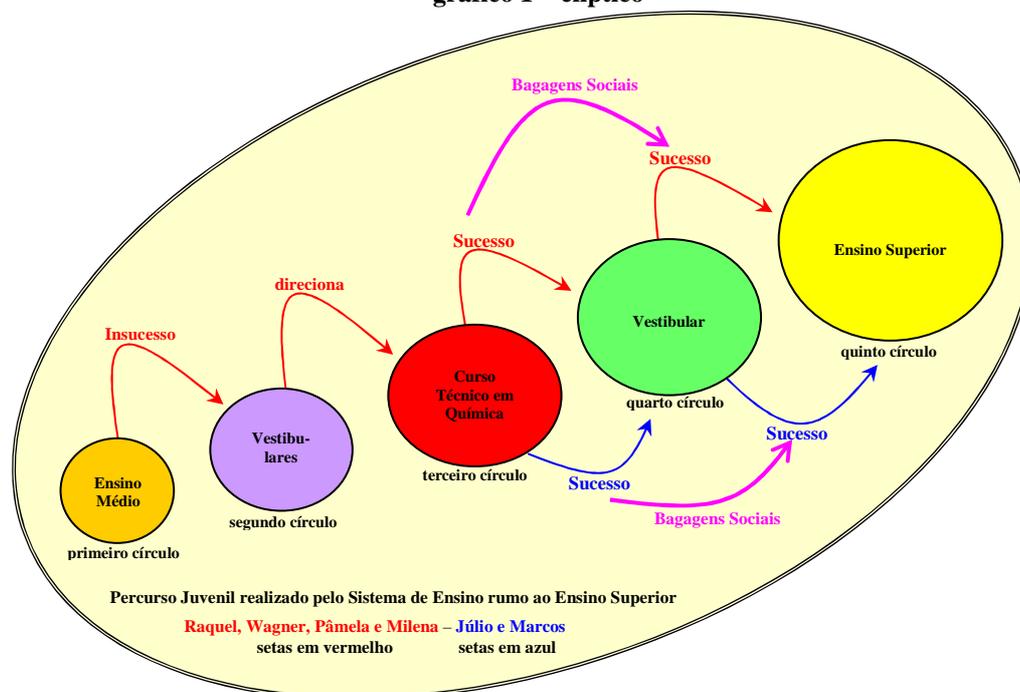
¹⁴⁸ Os astros – planetas – configurando as “quatro fases” iniciais desse “sistema de ensino” (simbolicamente comparado ao sistema solar de Nicolau Copêrnico) – primeiro círculo, segundo círculo, terceiro círculo e quarto círculo.

¹⁴⁹ Quinto círculo – comparado simbolicamente ao “Sol” configurando a estrela central desse “sistema de ensino”.

¹⁵⁰ Fazendo referência ao total de 32 (trinta e dois) jovens encontrados no ensino superior pela pesquisa.

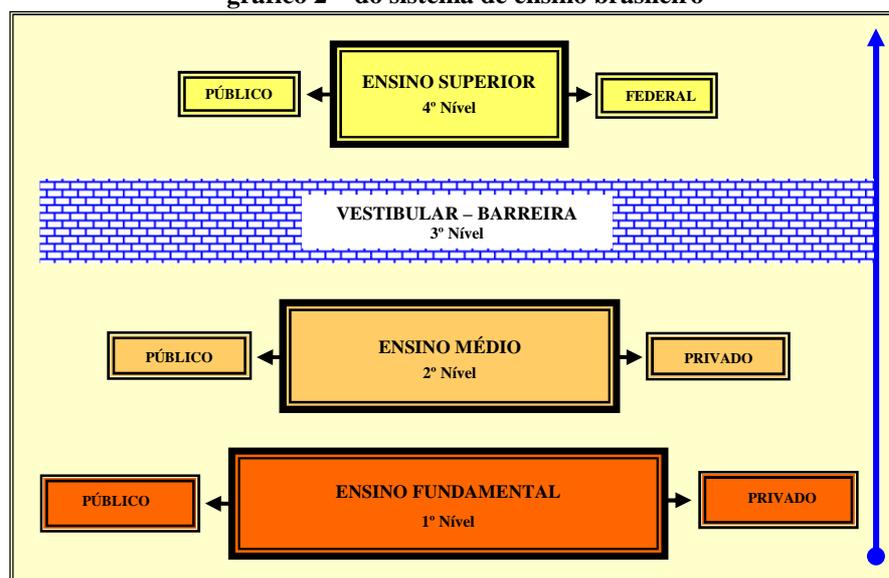
Química, não prestando vestibular no período após término do ensino médio. Obs.: a análise do percurso via as “setas curvas sinalizadoras” está retomado no “quinto círculo – quinta fase”, pelo motivo de já se ter apresentado os quatros círculos anteriores, sendo seus conteúdos, necessários para está análise.

gráfico 1 – elíptico



Dos e das 32 jovens: gráfico 1 (elíptico) *versus* gráfico 2 (o sistema de ensino brasileiro) – *gráfico 1* é a adequação do percurso juvenil feita no *gráfico 2*.

gráfico 2 – do sistema de ensino brasileiro



O jovem: Júlio – um vestibular prestado – trajetória escolar pública – venceu a barreira do vestibular – logo no primeiro vestibular que prestou – ingressando no ensino superior sem “nenhum insucesso” anterior no vestibular, ficando “este fato” bem evidente pela sua vivência no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química, que o possibilitou fazer a “escolha certa” do curso superior e vencer a barreira do vestibular, conforme sua fala deixa bem claro:

Como eu te falei! Eu já tava no final do terceiro ano do ensino médio (CEFETMT) e tava fazendo concomitância com o técnico, aí tinha um vestibular no final do ano! E a inscrição foi bem quando eu entrei no técnico. Então foi aquela coisa igual eu te falei: fiquei fascinado por aquele ambiente! Pelo comecinho das aulas que era com a professora Euvirinha, de reações, aquelas coisas. Eu aprendi bastante isso, e, depois também teve Luiz Both com a Orgânica. Eu fiquei interessado mesmo! Eu falei não! Eu vou fazer isso! Aí eu falei, fechei é Química que eu vou fazer e bacharelado! Porque eu tenho vontade de trabalhar na indústria. Aí no começo do curso técnico eu escolhi, fiz a inscrição pro vestibular na UFMT: Química Bacharelado (*Júlio*).

Da fala anterior de *Júlio*, tem que se acrescentar, é claro a sua *origem social*, que certamente o favoreceu: “não precisar trabalhar para sua subsistência”, pois seus pais o mantiveram economicamente desde o percurso do ensino fundamental até o ingresso e permanência no ensino superior. Uma vida praticamente dedicada ao estudo, conforme o capítulo 6 mostrou. Algo maior ainda se tem a acrescentar, o fato de que o jovem *Júlio* enxergou o “ensino médio do CEFETMT”, via escola pública em que freqüentou o ensino fundamental orientado pela professora deste local – que o observava e o achava um bom aluno. O ensino médio no CEFETMT fez *Júlio* despertar para o saber, a vivência neste “mundo escolar”, o leva a ter contato com a Química, que o direcionou para o curso técnico em Química, que o faz passar desta “fase” do “sistema de ensino” “direto” para o ensino superior em Química na UFMT.

Voltando novamente à *origem social* de *Júlio*, se verifica que o CEFETMT foi o diferencial para o seu sucesso escolar – lhe possibilitou aquisição de bagagens sociais desde a fase do ensino médio, não que os demais jovens “não apresentassem” situação no ensino médio favorável à aquisição de bagagens sociais, só que a aquisição de bagagens sociais realizada pelo jovem *Júlio* parece ser diferente: segue um caminho reto, natural, espontâneo – do ensino médio (no CEFETMT) direto para o técnico em Química (no CEFETMT), e, deste direto para o ensino superior (na UFMT) – apresentando uma continuidade.

Sucesso escolar proporcionado diretamente pela “vivência subjetiva” no contexto sócio-cultural do CEFETMT, “favorecida” e “sustentada” pela sua situação social de só estudar e não trabalhar para se sustentar – que para *Bourdieu (2004)* seria uma das principais

condições para a aquisição dos capitais. Dentre os casos achados pela pesquisa o do jovem *Júlio* apresentou esta singularidade: o ensino médio no CEFETMT favoreceu culturalmente, socialmente, simbolicamente e economicamente para o encontro primeiro do curso técnico em Química e, só depois da vivência neste contexto sócio-cultural prestar vestibular –, e mais, é claro, a sua condição social de não trabalhar para se sustentar economicamente: durante o seu percurso escolar rumo ao ensino superior – pois o mesmo estaria provavelmente sujeito ao insucesso no vestibular como os demais 31 (trinta e um) sujeitas e sujeitos da pesquisa.

Na teia social do cenário estudado, todas as jovens e todos os jovens estavam sujeitas e sujeitos ao insucesso no vestibular, se não apresentassem as bagagens sociais que lhes eram exigidas para a passagem –, ou seja, conforme o “curso superior” que a jovem e o jovem “almeja” entra a configuração do sistema de ensino proposto no *gráfico 2 (o sistema de ensino brasileiro)* será mais excludente. De onde se pode então analisar que o caso do jovem *Júlio* é justamente “singular” pela “configuração” do “sistema de ensino”, desenhado no *gráfico 1 (elíptico)*, se apresentará: uma “adequação” perfeita do “gosto cultivado pelo curso superior” e da “concorrência do curso superior pretendido”. Então o jovem *Júlio* escolheu o curso superior de Química porque gostou do mesmo – reflexo direto da vivência no curso técnico em Química – e foi diretamente favorecido pela “concorrência” do “curso superior” ser baixa na época em que prestou o vestibular.

Na época (no período 2002/1 a 2006/2) que o jovem *Júlio* prestou vestibular, os “cursos superiores de Química – licenciatura e bacharelado” estavam variando do “1º ao 5º” curso superior “menos concorrido da UFMT” – isso leva a deduzir – levando em conta as classes sociais e extratos sociais dentro dessas classes –, que conforme o “curso superior” pretendido, o “sistema de ensino” – *gráfico 2 (gráfico do sistema de ensino brasileiro)* –, exigirá as bagagens sociais adequadas, em que a “barreira do vestibular” cobrará severamente essas bagagens, para permitir e ou autorizar a passagem.

Logo se verifica que a “conformação” do “sistema de ensino” desenhada nesta pesquisa – *gráfico 1 (elíptico)* –, apresenta um desvio no curso técnico em Química – pois na sociedade contemporânea brasileira para ingressar no ensino superior é necessário cursar (estudar) as séries iniciais de alfabetização, o ensino fundamental e por fim o ensino médio: em que as bagagens sociais adquiridas neste percurso serão “cobradas” pelo vestibular para o ingresso no ensino superior público federal (vestibulares mais excludentes), até aqui tudo certo – conforme desenho proposto no *gráfico 2 (gráfico do sistema de ensino brasileiro)*.

Mas aí está a diferença, este “sistema de ensino brasileiro” exposto no *gráfico 2* “varia” nas “qualidades de seus conteúdos pedagógicos”, conforme a classe social que o rege,

e, dentro da classe social ainda se tem os extratos sociais. Logo conforme a classe social o “sistema de ensino brasileiro localizado no *gráfico 2*” terá uma configuração em nível desta “qualidade”. Em que cada classe social tenderá (ou poderá): escolher uma configuração – totalmente privada, parcialmente privada, e totalmente pública – que melhor lhe favoreça a aquisição das bagagens sociais. No caso dos jovens desta pesquisa elas e eles “inconscientemente e ou conscientemente” traçaram um percurso que desenha o sistema de ensino proposto no “*gráfico 1 – elíptico*”.

Júlio inconscientemente teve a orientação para a “escolha adequada” do curso superior, favorecida pela “vivência subjetiva” no contexto sócio-cultural do curso técnico em Química, sendo anteriormente direcionado para este curso técnico por ter feito seu ensino médio no próprio CEFETMT, contando com a ajuda de seus pais para abdicar de trabalhar e, poder só se dedicar aos estudos no percurso que realizou rumo ao ensino superior, fazendo aquisição das bagagens sociais adequadas, na sua grande jogada (consciente e ou inconsciente) por apenas “parte” do “sistema de ensino” desenhado no *gráfico 1 – elíptico*. Na “vida escolar” do jovem *Júlio* desde o ensino médio até o ingresso e permanência no ensino superior – 7º semestre do curso de bacharelado em Química – não se encontra insucesso escolar, apenas sucesso, conforme ele mesmo revela, toda a “naturalidade” de seu percurso pelo “sistema de ensino”, que para as demais jovens e os demais jovens da pesquisa (total de 31) não apresentou um caráter natural e sim um caráter excludente:

Nunca me senti intimidado de fazer o vestibular! Eu já tinha assim, uma certa maneira de como trabalhar com isso, com essa prova! Aquela tensão assim! Eu não me senti assim, tipo impedido assim, tipo aquela coisa assim, aquele medo do vestibular: se eu não conseguir passar, a, eu não vou entrar na faculdade que eu quero. Eu não me senti assim! Eu encarei de frente mesmo! Não fiz cursinho, não fiz nada e fui e falei é agora tenho que passar! Até que saiu o resultado há fiquei tão feliz! Ai saiu meu nome na rádio, aquelas coisas, passei, realmente passei! **Isso tudo naturalmente assim pra mim!** Isso é verdade! **Fazer as escolhas:** não sei se eu fiz as escolhas realmente certas ou estava no momento certo pra fazer aquela escolha. A coisa fluiu mesmo! Verdade! Depois que eu entrei (ensino médio no CEFETMT)! Fiz projetinho, curso técnico, vestibular, passei! Já tô aqui (UFMT)! Já tô concluindo (7º semestre do curso superior) (*Júlio*).

O caso do jovem *Júlio* ou o exemplo raro de um ou outro colega, portador da mesma trajetória e que consegue romper com o destino reservado à maioria de seus pares –, através de relações estabelecidas entre sua família, ou por outro motivo qualquer –, introjeta a disposição para o êxito, corroborando para o mito da escola democrática “[...] junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons” (BOURDIEU, 2004, p.59).

Neste sentido, penso que a escola é eximida de seu papel de reprodutora das desigualdades sociais, porque se apresenta como neutra e apregoa uma falsa igualdade formal. A responsabilidade pelo sucesso recai sobre os alunos, através de uma forma polarizada de apreensão de seu conteúdo. Há aqueles que dominam seus códigos através de dons, ou méritos e, de outro lado, aqueles que não se esforçam, que não “*têm vontade em aprender*”.

As “condições objetivas de existência” das sujeitas e dos sujeitos e as noções de “impossibilidade” e “interdição” em Pierre Bourdieu (2004) demonstram como são definidas as suas escolhas:

Dizer, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meio para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e interdição (BOURDIEU, 2004, p.47).

Percebe-se aqui que, ao dizer que “*o pobre não tem muito interesse pelo estudo*”, o *senso comum* justifica o fracasso – em contraposição ao êxito dos mais favorecidos – pela falta de esforço no estudo, pela má vontade, numa clara isenção da desigualdade que os acomete (cultural, social, simbólica e econômica) como o real fator para a aquisição de determinados bens.

São paradoxais as relações entre os sistemas de ensino universalizantes e as camadas sociais populares e as frações mais baixas das camadas médias, quanto ao acesso à instituição escolar, provocando o que Bourdieu e Champagne (1999c, p.481) chamariam de “excluídos do interior”. A escola democratiza-se, porém, continua mantendo a mesma estrutura diferenciada de distribuição dos benefícios da escolaridade, mantendo em seu seio os antigos “excluídos” do sistema de ensino, excluindo-os gradualmente daqueles benefícios. Há uma complexificação do campo educacional e uma maior dificuldade para que os oriundos das camadas populares, com pouco “capital cultural”¹⁵¹, se movimentem adequadamente segundo as “regras do jogo”¹⁵² predominantes no campo educacional:

Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999c, p.485).

¹⁵¹ Conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu e já trabalhado no “capítulo 4 – As Bagagens Sociais” em que o “capital cultural” pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, sob a forma de disposições duráveis no organismo; o *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais como quadros, livros, dicionários etc; e o *estado institucionalizado*, sob a forma de diploma, a certificação da competência cultural.

¹⁵² Essa noção está vinculada em Pierre Bourdieu à noção de estratégia, “vista como produto do *senso prático* como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais” (Bourdieu, 1999c).

Este mecanismo de abertura dissimulada reflete-se no itinerário das jovens e dos jovens das camadas populares e das frações mais baixas das camadas médias pelo sistema de ensino–, claramente demonstrada pelo percurso juvenil desenhado no *gráfico 1* – elíptico:

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999c, p.485).

Mas é aqui que esteve a grande sacada das jovens e dos jovens desta pesquisa, o curso técnico em Química foi usado como uma “vara” que as e os possibilitou evadirem do seu enclausuramento para alcançarem o nível mais alto *sistema elíptico* desenhado no *gráfico 1*.

Para uma parte bastante grande da sociedade, esta contradição é aquela de uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999c, p.486).

O jovem: *Marcos* – três vestibulares prestados – trajetória escolar pública – já que apesar de ter vivenciado “parte do percurso” – como o jovem *Júlio* o fez no desenho do *gráfico 1* (elíptico) –, contudo diferindo do percurso do jovem *Júlio* –, pois apresentou uma história de trabalho para sua própria subsistência e, da dedicação aos estudos dentro de suas possibilidades, durante “parte” do ensino médio e, durante “todo” o percurso do curso técnico em Química:

Quando eu terminei o terceiro ano. Passei a estudar, sem frequentar o cursinho em casa. E nessa época eu trabalhava também! Trabalhava à tarde: de uma hora até dez da noite! Fazia o curso técnico de manhã, depois das dez horas da noite, eu comecei a estudar pro vestibular mesmo! As matérias de segundo grau (*Marcos*).

Apresentando, diante destes fatos, 2 (dois) insucesso em vestibulares, que ele mesmo se justifica, sendo que esses dois vestibulares foram prestados “durante” o percurso do “curso técnico em Química” –, *Marcos* já tinha seu gosto apurado para a Química, pelo fato deste dois vestibulares terem sido prestados para o curso superior de Química! – veja só na fala do jovem:

Não! Não tive nenhuma! Assim, algo que me desagradou! De não ter passado nos dois primeiros vestibulares! Não tive! Porque você tem que analisar a condição que você está. Eu morava sozinho! Trabalha de uma hora até dez horas da noite. Então quer dizer: um aluno desse ai, o nível dele é muito baixo! Então você tem que ter a suas obrigações em casa, as suas obrigações no seu serviço! E eu me dedicava nos meus estudos! Você entendeu! O tempo que eu tinha disponível! Eu dedicava! Agora se eu não passei! Eu não vou pode me culpar (*Marcos*).

Pelo depoimento do jovem *Marcos*, se verifica claramente como a barreira do vestibular foi forte para as jovens e para os jovens se não apresentarem as bagagens sociais (capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico) adequadas, que “ele” exige, a passagem não é autorizada. A história escolar do jovem *Marcos* por “parte” do “sistema de ensino” – *gráfico 1* (elíptico) – mostra claramente, em que ele recebeu autorização de passagem pela barreira:

Quando eu terminei o curso técnico em Química! Estava próximo pra eu fazer a prova do terceiro vestibular, eu comecei a trabalhar no laboratório. Aí eu peguei e fiz o terceiro vestibular, aí eu fiz a inscrição pro terceiro vestibular pra licenciatura. Era realmente o que eu queria! Não quero bacharel quero fazer licenciatura! Aí fiz a inscrição! Fiz o vestibular! Passei pra primeira turma em décimo oitavo lugar e entrei na universidade pra fazer licenciatura (*Marcos*).

Só após o término do curso técnico em Química e, com a escolha “adequada” do curso superior, o jovem *Marcos* venceu a barreira do vestibular, o que prova a hipótese da pesquisa, “a escolha do curso superior para a passagem da barreira”.

Ficando claro que da escolha à passagem da barreira pelas jovens e pelos jovens vão adquirindo as bagagens sociais adequadas às suas subjetividades configuradas nos estados dos capitais que lhes são mais necessários como: o cultural, o social, o simbólico e o econômico no contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química no CEFETMT.

Para as jovens e para os jovens – 32 jovens – contemplar o “sistema de ensino” desenhado no “*gráfico 1* – elíptico” no seu *todo*, era poder realizar a passagem pelos níveis do “sistema de ensino” excludentes – desenhado no *gráfico 2* (*o sistema de ensino brasileiro*). Que de outra maneira nem teriam enxergado a estrela (o sol), simbolicamente representando o ensino superior, teriam provavelmente parado no primeiro astro (o ensino médio), proposto pelo “sistema elíptico” desenhado no “*gráfico 1*”.

Mas como o *mundo social* é cheio de suas sutilezas, conformado em um emaranhado de teias sociais, em que nada é exato. As jovens e os jovens, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e insucesso vivenciados no “sistema de ensino”, formularam uma estimativa de suas chances objetivas e passaram a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Enxergando que suas vidas subjetivas empunhavam-nos, como demonstra o desenho deste “sistema solar” (*gráfico 1*) no seu *todo*, para traçarem o “caminho” via “curso técnico em Química”, o qual os levaria a alcançar a “estrela central” simbolicamente figurando o “ensino superior”, mudando, desse modo, seus destinos escolares. O jovem *Marcos* que apesar do percurso por “parte” deste sistema de ensino (*gráfico 1* – elíptico), apresentou mesmo assim, dois insucessos em vestibulares. O mesmo se

sente realizado com a escolha de curso superior que fez, revelando claramente a sua visão subjetiva, para traçar seu caminho neste sistema de ensino, que o levou a alcançar o ensino superior (a estrela central – no gráfico elíptico):

Sim! Porque é uma questão! Para a Química! Há minha pessoa, é surgiu meus objetivos. Porque de noventa e sete pra cá que eu tive a mentalidade de fazer um curso técnico na escola técnica e vim pra universidade! Hoje ele! Me seria muito importante! Porque realmente eu fiz aquilo que eu esperava! Realmente! Eu acredito que se toda a pessoa conseguisse fazer isso! Na Vida! Com certeza ela seria muito feliz profissionalmente (*Marcos*).

Para os *casos* dos jovens *Marcos* e *Júlio*, se não fosse primeiro terem enxergado o ensino médio no CEFETMT, provavelmente estariam fadados ao insucesso nos níveis do *bárbaro* sistema de ensino desenhado no *gráfico 2* (*o sistema de ensino brasileiro*).

A trajetória pelo sistema de ensino: **da jovem Milena** (dois vestibulares prestados – trajetória escolar pública); **do jovem Wagner** (três vestibulares prestados – trajetória escolar pública); **da jovem Raquel** (quatro vestibulares prestados – trajetória escolar privada), e; **da jovem Pâmela** (sete vestibulares prestados – trajetória escolar pública) não foi fácil. Apresentaram insucessos em ordem crescente conforme as suas subjetividades, o que comprova a excludência do mesmo. Em que estas jovens e estes jovens só receberam autorização de passagem pela barreira do vestibular quando da “adequada aquisição dos capitais”: cultural; social; simbólico e econômico. É claro que elas e eles casaram idealmente “seus respectivos gostos subjetivos” pela Química que as e os levou escolher como curso superior, com a “concorrência baixa do mesmo curso superior”. Estando, nesse ponto, o diferencial.

O contexto sócio-cultural e sócio-educativo do “curso técnico em Química” foi marcante para que elas e eles “refletissem” e então se “reorientassem” numa “nova escolha” de curso superior, com esta escolha universitária sendo almejada por elas e eles, foi possível vislumbrar a certeza da aprovação no vestibular da UFMT.

Escolhas de cursos superiores “certas” e “desejadas” por elas e eles que as e os possibilitaram vencer a barreira do vestibular – porém esta “certa” e “desejada” escolha do curso superior só foi possível pelas bagagens sociais proporcionadas pelo contexto sócio-cultural do curso técnico em Química. Caso contrário, certamente estariam batendo na porta do ensino superior, tentando entrar: *Raquel, Wagner, Pâmela, Milena*, as e os 26 jovens.

O que permite afirmar que as jovens e os jovens fizeram a escolha “certa” do curso superior para vencer a barreira do vestibular – “certa” por ser um dos cursos superiores em que a “concorrência estava variando do 1º a 5º curso superior menos concorrido no ano de

2002/1 a 2006/2” –, e “desejada” porque o curso técnico em Química trabalhou “todos os aspectos”, em seu contexto sócio-cultural, durante a vivência juvenil, para tornar às vistas desta juventude, os cursos superiores de *Licenciatura Plena em Química* e *Bacharelado em Química* “desejados” e “valorizados socialmente”: lhes atribuindo o *status* necessário e devido, que a sociedade contemporânea atribui somente aos cursos superiores mais valorados socialmente (alta concorrência candidato/vaga) como, por exemplo, o de medicina, o de direito e assim por diante em ordem hierárquica.

Todos os aspectos relacionados à vivência no contexto sócio-cultural do “curso técnico em Química” trabalharam os múltiplos fatores envolvidos na questão da escolha universitária. Estas jovens e estes jovens – as e os 32 jovens sujeitas e sujeitos da pesquisa – revelaram estar preparados, seguros e cientes na concretização de suas escolhas universitárias.

Das bagagens sociais adquiridas se pode verificar o “labor” e o “esforço” que estas jovens e estes jovens praticaram, confirmada por Pierre Bourdieu na leitura de Nogueira,

[...] a docilidade, o esforço e a tenacidade com que [...] se entregam ao trabalho de aquisição da cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado. [...] Bourdieu defende a tese da adesão intensa aos valores escolares [...] e aponta a natureza laboriosa e esforçada de suas práticas escolares (NOGUEIRA, 2004, p. 78).

Nas “bagagens” propiciadas pelo “curso técnico em Química” as jovens e os jovens demonstraram ter adquirido o capital social, o capital simbólico e capital econômico, mas se verifica que o capital cultural apresentou-se significativo para os seus respectivos sucessos escolares, conforme a significação em Pierre Bourdieu, de que,

[...] a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, lingüísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador (NOGUEIRA, 2004, p. 60).

A ação de cada jovem tenderia, assim, a *refletir* e a *atualizar* as *marcas de sua posição social* e as *distinções estruturais* que a definem não, em primeiro lugar, por uma estratégia deliberada de distinção e ou de dominação, segundo Nogueira (2004), mas, principalmente, porque “essas marcas tornaram-se parte constitutiva de sua subjetividade” (p. 30) – em que é

O conceito de habitus permite, assim, a Bourdieu sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais – das quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram através de suas ações cotidianas, sem que tenham plena consciência disso – sem necessitar sustentar a existência de qualquer teleologismo ou finalismo consciente de natureza individual ou coletiva [...] é a de que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, freqüentemente, de modo não intencional (NOGUEIRA, 2004, p.29-30).

As jovens e os jovens não precisariam, deste modo, ter uma *visão de conjunto* da *estrutura social* e um *conhecimento pleno* das *conseqüências objetivas* de suas ações, particularmente, no sentido da perpetuação das relações de dominação, para deliberadamente *decidirem ou não agir de acordo com sua posição social* (NOGUEIRA, 2004): “Eles simplesmente agiriam de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização no interior de uma posição social específica” (p.30) e, dessa forma, nos termos de Pierre Bourdieu “confeririam às suas ações um sentido objetivo que ultrapassa o sentido subjetivo diretamente percebido e intencionado” (p.30) – Nogueira, (2004), em que:

O conceito de habitus seria, assim, o elemento central da proposta, desenvolvida por Bourdieu, de superação do subjetivismo e do objetivismo. O subjetivismo seria superado na medida em que as práticas dos sujeitos, suas atitudes e comportamentos deixam de ser compreendidos como algo definido autônoma, consciente e arbitrariamente pelos próprios sujeitos, e passam a ser interpretados como algo produzido segundo um conjunto mais ou menos estável – e diferenciado conforme a posição social de origem do indivíduo – de disposições incorporadas (NOGUEIRA, 2004, p.30-31).

E que então o *ator da sociologia da educação* de Pierre Bourdieu não seria, nem o *agente social* isolado, consciente, reflexivo, nem tampouco o *agente social* determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que age. Antes de tudo, se contrapondo ao *subjetivismo*, Pierre Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o *caráter autônomo* do sujeito individual, para de tal modo firmar: *que cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada*.

Em cada *campo*, o *capital cultural* (diplomas, conhecimentos, códigos culturais, características lingüísticas, bons modos), o *capital social* (relacionamento e redes sociais) e o *capital simbólico* (reconhecimento) são recursos tão úteis quanto o *capital econômico* (bens financeiros, patrimônio) na *determinação* e na *reprodução* das posições sociais. A distribuição desigual do *capital* justifica as diferenças de *estratégia* conduzidas por cada *ator social* como ele apreende as situações e se acomoda a elas, ou como ele se exclui:

Assim, a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de

salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais?¹⁵³ Somos levados, então, a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural (BOURDIEU, 2004, p.64).

A *escola*, ao atribuir para as jovens e para os jovens, *esperanças de vida escolar* estritamente dimensionadas pela *sua posição* na *hierarquia social* e operando uma *seleção* sob as aparências da equidade formal, se arranjará desse modo, para sancionar e consagrar as desigualdades reais, contribuindo desta forma, para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitimaria (BOURDIEU, 2004, p.58).

Conferindo assim uma sanção que se pretenderia neutra, e que seria, na verdade, altamente reconhecida como tal – a “aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito” (p.58-59), a *escola* transformaria as “desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’” (p.59), e legitimaria a transmissão da *herança cultural* (BOURDIEU, 2004).

Por isso, a *escola* exerceria uma função mistificadora. Que além de “permitir à elite se justificar de ser o que é, a ‘ideologia do dom’” (p.59), chave do *sistema escola* e do *sistema social*, contribuiria para “encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala” (p.59), levando-os a perceberem como *inaptidões naturais* o que não seria senão efeito de uma *condição inferior* (BOURDIEU, 2004).

Persuadindo-os de maneira a que elas e eles devam o seu *destino social* cada vez mais estreitamente ligado ao seu *destino escolar*, à medida que a sociedade se racionalizaria, “à sua natureza individual e à sua falta de dons” (p.59), em que: “O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar” (p.59) e conseqüentemente daria crédito ao “mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons” (p.59) (BOURDIEU, 2004).

Por fim “o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele” (p.59) – conferindo às *desigualdades culturais* uma *sanção formalmente* conforme os ideais democráticos, o *sistema escolar* forneceria a melhor justificativa para estas desigualdades (BOURDIEU, 2004).

¹⁵³ “Seria preciso, também, levar em consideração as chances diferenciais de ascensão social com idêntica utilização dos meios institucionais. Ora, sabe-se que, com nível de instrução equivalente, os indivíduos oriundos de classes sociais diferentes ascendem a níveis mais ou menos elevados da hierarquia social” (BOURDIEU, 2004, p.64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Pierre Bourdieu, a sociologia é uma ciência perturbadora por revelar elementos sociais que muitas vezes estavam reprimidos ou ocultos (Bourdieu, 1983d, p. 16).

Nas palavras do mesmo autor, a tarefa da sociologia seria “[...] *revelar as mais profundas estruturas construídas pelos inúmeros mundos sociais que constituem o universo social, assim como os ‘mecanismos’ que tendem a assegurar sua reprodução ou transformação*” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 07).

Desenvolvendo essa “postura sociológica”, Bourdieu na verdade, deseja mostrar-nos que as ações e atitudes individuais e/ ou coletivas dos seres humanos são determinadas por elementos que vão além da simples intenção objetiva, posto que são adquiridos inconscientemente, a partir do convívio social, e são por esse convívio determinados.

Tantas vezes me misturei com as realidades sociais vivenciadas pelas jovens sujeitas e pelos jovens sujeitos da pesquisas, que me perdia nas suas histórias, relatadas nas entrevistas, no momento da transcrição das mesmas, que se pareciam tanto com a minha história também.

Que então hoje depois de terminado o trabalho, posso dizer que elas e eles como eu, tivemos o despertar para o saber via uma escola que nos propiciou isto, que apesar de termos uma origem social que certamente nos negaria o “sucesso escolar” vencemos as barreiras sociais que para nós seriam intransponíveis de outra maneira.

Então a importância deste trabalho está justamente em demonstrar o “sucesso escolar” de uma parcela juvenil que estaria certamente fadada ao “insucesso escolar” devido à sua *origem social*, como Pierre Bourdieu descreve em seus escritos teóricos apontados neste trabalho, mas que criou *mecanismos* via o “curso técnico em Química” do CEFETMT, que propiciou vencer a barreira social edificada no vestibular pela sociedade contemporânea brasileira.

O curso técnico em Química do CEFETMT sensibilizou fortemente esta juventude, que hoje ela olhando retrospectivamente para seu passado escolar, afirma que ele foi o influenciador nas suas escolhas de curso superior para a vitória no vestibular da UFMT.

Ao fazer o “papel de interlocutor” – ação de entender, de perceber – as realidades sociais nas quais os jovens estavam mergulhados, via-me preso nesta realidade social que um dia já foi minha também, então sair desse lago congelado, era quebrar o gelo, para poder olhá-

las do alto e analisar o que realmente aconteceu nos respectivos percursos juvenis em direção ao ensino superior da UFMT.

Analisar esse mundo juvenil foi surpreender-me com as respostas encontradas. No início da pesquisa a indagação que se tinha era que as jovens egressas e os jovens egressos do curso técnico em Química do CEFETMT tinham escolhido cursos superiores distintos, e a surpresa, foi detectar que tinham todas e todos (as e os 32 jovens) escolhidos o curso superior de Química com graduações para Química Licenciatura Plena e Química Bacharelado.

O ensino médio, nas visões retrospectivas das jovens e dos jovens, mostrou-se marcado pela abstração e não contextualização (aplicação prática no cotidiano).

Ao contrário o “ambiente laboratorial” do curso técnico em Química do CEFETMT mostrou-se no seu todo “uma vivência ritual sagrada única” que as e os marcou fortemente, demonstrando a ciência Química aplicada ao mundo social e profissional, como nunca antes tinham vivido.

Da *relação pedagógica* “professores versus jovens” revelou o quanto foi marcante a *sedução pedagógica* no curso técnico em Química do CEFETMT a ponto das jovens e dos jovens terem-nos como verdadeiros *modelos de querer ser no futuro*.

Os jovens comparam o professor do curso técnico em Química do CEFETMT a um verdadeiro amigo em que se discute não apenas as *questões pedagógicas* relacionadas à disciplina mas também *questões pessoais* de ambos os lados.

Para tanto, as jovens e os jovens confiaram nesses professores que as e os ajudaram, não apenas a crescer no saber pedagógico, mas também ouvindo e dando-lhes conselhos para “tomarem as decisões acertadas da escolha do curso superior, para enfim, obterem a vitória no vestibular”.

A juventude, na perspectiva das jovens e dos jovens, foi marcada por suas respectivas passagens pelo curso técnico em Química do CEFETMT, conforme as falas mostraram: uma vivência marcada pelo eclodir de “experiências de vida” no próprio “ambiente laboratorial” que refletiu nas respectivas vivências em sociedade.

Com “estilos” marcados pelos sinais da escolha do curso superior em Química realizada, que está de acordo com os “traços sociais” adquiridos no contexto sócio-cultural e sócio-educativo do curso técnico em Química, em que se destacam: a responsabilidade, a visão de crescimento pessoal, todos estes fatores contribuíram para o desabrochar delas e deles para uma vivência social com os outros.

As jovens e os jovens nos retratos desta pesquisa constituíram um grupo que não se enquadrou nos moldes da *ordem em vigência*, pois buscaram, insistentemente, o seu ingresso

no ensino superior pelo traçar de seus trajetos escolares singulares, para: a aquisição das “bagagens sociais” nos estados dos capitais econômico, social, cultural e simbólico – acreditando que delas próprias e deles próprios dependeria o seu futuro.

As jovens e os jovens anteriormente a sua passagem e estadia pelo contexto sócio-educativo e cultural do curso técnico em Química do CEFETMT estavam como se vivessem desafiados a escolher os rumos num “sistema”, dentro de um espaço estreito, sem que dele conseguissem se evadir.

Estas jovens e estes jovens estavam sempre diante de verdadeiras barreiras em um tempo cíclico sagrado, as quais eram colocados para que fizessem suas opções possíveis, entre o que queriam, o que deviam, o que podiam e o que conseguiriam fazer, em uma estrutura complexa de barreiras para a vida – em que estavam sempre diante de dilemas – tendo de lançar mão de estratégias, neste caso, capazes de levá-los ao que aspiravam – o ingresso no ensino superior público federal.

No tempo da contemporaneidade brasileira, quais jovens ficam preservadas e preservados dos efeitos do sistema de ensino? – para marcarem as jovens e os jovens, com maior profundidade, quanto mais ambíguas forem suas condições de vida social, impondo aos que se preocupam com o futuro juvenil, maior será a reflexão sobre como possibilitar que um futuro incerto se transforme num presente certo.

A tentativa de sintetizar o que querem representar as falas das jovens e dos jovens nessa pesquisa é trazer *um presente juvenil* que reflete a *transformação do passado*, como afirma sabiamente Pierre Bourdieu: “o que o mundo social fez, o mundo social pode desfazer” (1999, p. 735).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Clayte de Paula. *Concepção do sistema escolar brasileiro entre a década de 20 e 30 expressa na visão de Anísio Teixeira*. Revista UFG: Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura, Ano VII n. 2. Goiânia: UFG, 2005, p. 8 – 12.

AZEVEDO, Clayte de Paula; MORGADO, Maria Aparecida; PASSOS, Luiz Augusto. *Vestibular: Ritual de passagem ou de exclusão e abandono da juventude?* Revista de Educação AEC, Ano 34 n. 137. Brasília: AEC, 2005, p. 31 – 50.

AMARAL, Célia Maria Mota e outros autores. *A escolha profissional em questão*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação*. Trad. de Mariza Corrêa. 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Org. de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

BOURDIEU, Pierre (coord). *A Miséria do Mundo*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Compreender*. In: A Miséria do Mundo. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os Excluídos do Interior*. In: A Miséria do Mundo. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999c.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad. de Maria Lucia Machado. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Lïc J. D. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A Juventude é apenas uma palavra*. In: Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. In: Trad. de Renato Ortiz (Org) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Trad. Renato Ortiz. São Paulo, Ática, 1983c.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983d.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BERGER, Peter. *O Dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Trad. José Carlos Barcellos. 2.ed. São Paulo: Paulus, 1985.

BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanista*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: SENAC, 2001.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e Mito. Uma contribuição ao problema dos nomes dos deuses*. Trad. J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman São Paulo: Perspectiva, 1972. [Coleção Debates].

Da MATTA, Roberto. Apresentação VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e Perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. Trad. Póla Civetti. São Paulo: Perspectiva, 1972. [Coleção Debates].

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. Campinas: Papirus, 1986.

LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo*. Trad. de Ernani Pavaneli Moura. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEVENFUS, Rosane Schotques. et al. *Psicodinâmica da Escolha Profissional*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LEVISKY, David Léo. *Adolescência: Reflexões Psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *História das Universidades*. São Paulo: Estrela Alfa, 1990.

MINOGUE, Kenneth R. *O Conceito de Universidade*. Trad. Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

MORGADO, Maria Aparecida. *Sobre a Sedução na Relação Pedagógica*. In: Revista de Educação Pública, Ano I, n.01. Cuiabá, MT: Editora Universitária/UFMT, 1992.

MORGADO, Maria Aparecida; MOTTA, Manoel Francisco de Vasconcelos (org.). *Juventude de classe média e educação: cenários, cenas e sinais*. Líber Livro Editora: Brasília, 2006.

MOREIRA, Igor Antonio Gomes. *Construindo o espaço humano*. São Paulo: Ática, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVAES, Regina Reyes; MELLO, Cecília Campelo do A. Jovens do Rio: circuitos, crenças e acessos. In: *Comunicações do ISER*, Ano 21, n. 57, Rio de Janeiro, 2002.

NUNES, César. *Educar para a Emancipação*. Florianópolis: Sophos, 2003.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

SANTOS, Wladimir dos. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo: Ática, 1988.

SUNG, Jung Mo. “A ‘verificabilidade’ histórica das teorias não-sacrificiais”. In Hugo ASSMANN (ed.). *René Girard com teólogos da libertação: um diálogo sobre ídolos e sacrifícios*. Petrópolis/Piracicaba: Vozes/Unimep, 1991.

SUNG, Jung Mo. *Deus numa economia sem coração. Pobreza e neoliberalismo: Um desafio à Evangelização*. São Paulo: Paulinas, 1992.

SANCHES, Maria Ubaldina Costa; OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos; MORGADO, Maria Aparecida (org.). *Realidades juvenis em Mato Grosso: escola, socialização e trabalho*. EdUFMT: Cuiabá, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

TEIXEIRA, Sérgio Alves. *Vestibular: ritual de passagem ou barreira ritualizada?* In Revista Ciência e cultura. v. 33, n. 12. São Paulo, 1981.

TURNER, Victor W. *O processo ritual*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

UVALDO, Maria da Conceição Coropos e outros autores. *A escolha profissional em questão*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ANEXOS

ANEXO A: O Questionário



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
Instituto de Educação / IE
Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE
Av. Fernando Corrêa da Costa, nº
78060-900 - Cuiabá, MT, Brasil
☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
✉ eduufmt@cpd.ufmt.br



QUESTIONÁRIO

Os jovens egressos do CEFETMT e a escolha do curso superior (egressos do curso técnico em Química no período de 2001/1 a 2003/2) (perfil)

INFORMAÇÕES

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para a realização da Dissertação de Mestrado que enfoca:
**Os jovens egressos do curso técnico em Química do CEFETMT entre o período de 2001/1 a 2003/2
e a sua escolha do curso superior na UFMT**

Pesquisa realizada pelo mestrando em Educação no GPEJD/PPGE/IE/UFMT e bolsista da CAPES: **Clayte de Paula Azevedo**
As perguntas deste questionário têm três objetivos principais: conhecer os dados socioeconômicos seus e de sua família, conhecer como foram realizados seus estudos até o ingresso no ensino superior e conhecer algumas de suas opiniões sobre cultura e lazer juntamente com as questões sociais.

Por gentileza, leia com atenção cada questão do questionário e responda com veracidade.

I. SEUS DADOS PESSOAIS

- 1- Qual é o seu nome?.....
- 2- **Sexo:** masculino () feminino ()
- 3- Qual é a sua idade?.....
- 4- De acordo com as categorias de cor do IBGE como você se classifica?
1.() Branco(a) 2.() Pardo(a) 3.() Preto(a) 4.() Amarelo(a) 5.() Índio(a)
- 5- Em que cidade você nasceu?..... **Estado:**.....
- 6- Qual é o seu endereço?
- Bairro:**..... **cidade:**.....
- 7- **Telefones, residencial:**..... **pessoal:**.....
- 8- **E-mail:**.....
- 9- Qual é a sua religião? Marcar a alternativa que lhe cabe ():
1 – Afro-brasileira (umbanda, candomblé, outras); 2 – Católica; 3 – Espírita;
4 – Evangélica/protestante; 5 – Judaica; 6 – Orientais (budista, seicho-no-iê, outras);
7 – Acredita em Deus, mas não tem religião; 8 – Sem religião; 9 – Outra religião.

II. SEUS DADOS DO CURSO SUPERIOR NA UFMT

- Curso:**.....
- Turma:**.....
- Ano e semestre de entrada no curso de graduação:**.....
- Ano e semestre em que está no curso de graduação:**.....

III. SEUS DADOS DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA NO CEFETMT

- Turma:**.....
- Período:**.....
- Ano e semestre de entrada no curso técnico:**.....
- Ano e semestre que terminou o curso técnico:**.....
- Você cursou concomitantemente o curso técnico em Química no CEFETMT com o curso superior em Química na UFMT? Qual o semestre e o ano?**.....



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
Instituto de Educação / IE
Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
78060-900 Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
☎ 55 65 615 0431 ☎ 615 0440
✉ @edufmt@cpd.ufmt.br



IV. VOCÊ E ESTADO CIVIL

10- Qual é o seu estado civil?

- Você é solteiro(a) ?
- Você é solteiro(a) vivendo conjugalmente com companheiro(a)?
- Você é casado(a)?
- Você é separado(a) ou divorciado(a) ou desquitado(a)?
- Você é viúvo(a)?

11- Se solteiro(a), qual é o seu projeto?

- Você pensa casar?
- Você pensa viver com outra pessoa conjugalmente antes de se casar?
- Você pensa viver com outra pessoa conjugalmente mas sem se casar?
- Você pensa ficar sozinha ?
- Você pensa em ter filhos?
- Você não tem projetos?

12- Tem filhos? ()sim () não Quantos?.....

V. VOCÊ E SUA FAMÍLIA

13- Onde e como você mora atualmente?

- Em casa, com a família.
- Em apartamento, com a família.
- Em casa, sozinho(a).
- Em apartamento, sozinho(a).
- Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
- Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, pensionato, república, etc.
Qual?.....
- Outra situação. Qual?.....

14- Qual é o tipo de residência de sua família?

- Própria, quitada.
- Própria não quitada.
- Alugada.
- Outra situação. Qual?.....

15- Quem mora com você? (Marcar todas as alternativas que lhe cabem.)

- sim () não Moro sozinho.
- sim () não Pai.
- sim () não Mãe.
- sim () não Irmão(s).
- sim () não Esposa / marido / companheiro(a).
- sim () não Filho(s).
- sim () não Outros(s) parente(s).
- sim () não Amigo(s) ou colegas(s).

16- Quantas pessoas moram em sua casa?

(Contando juntamente seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa.)

- Duas pessoas.
- Três pessoas.
- Quatro pessoas.
- Cinco pessoas.
- Seis pessoas.
- Mais de 6 pessoas.
- Moro sozinho.



Seu Pai:

17- Até quando seu pai estudou?

- Não estudou.
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- Ensino médio (2º grau) incompleto.
- Ensino médio (2º grau) completo.
- Ensino superior incompleto.
- Ensino superior completo.
- Pós-graduação.
- Outra situação. Qual?.....

18- Qual é o tipo de trabalho de seu pai atualmente?

.....

Sua Mãe:

19- Até quando sua mãe estudou?

- Não estudou.
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- Ensino médio (2º grau) incompleto.
- Ensino médio (2º grau) completo.
- Ensino superior incompleto.
- Ensino superior completo.
- Pós-graduação.
- Outra situação. Qual?.....

20- Qual é o tipo de trabalho de sua mãe atualmente?

.....

21- Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

(Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 350,00).
- De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 350,00 a R\$ 700,00).
- De 2 a 5 salários mínimos (R\$ 700,00 a R\$ 1.750,00).
- De 5 a 10 salários mínimos (R\$ 1.750,00 a R\$ 3.500,00).
- De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 3.500,00 a R\$ 10.500,00).
- De 30 a 50 salários mínimos (R\$ 10.500,00 a R\$ 17.500,00).
- Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 17.500,00).

22- Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marcar todas as alternativas que lhe cabem.)

- 1 2 3 ou mais Não tem Tv.
- 1 2 3 ou mais Não tem Videocassete e/ou DVD.
- 1 2 3 ou mais Não tem Rádio.
- 1 2 3 ou mais Não tem Microcomputador.
- 1 2 3 ou mais Não tem Automóvel.
- 1 2 3 ou mais Não tem Máquina de lavar roupa.
- 1 2 3 ou mais Não tem Geladeira.
- 1 2 3 ou mais Não tem Telefone fixo.
- 1 2 3 ou mais Não tem Telefone celular.
- 1 2 3 ou mais Não tem Acesso à Internet.
- 1 2 3 ou mais Não tem Tv por assinatura.



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
Instituto de Educação / IE
Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
78060-900 Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
✉ eduufmt@epd.ufmt.br



VI. VOCÊ E SUA ESCOLARIDADE

23- Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental (antigo 1º grau)?

- Somente em escola pública.
- Somente em escola particular (privada).
- Parte em escola pública e parte em escola particular (privada).
- Maior parte em escola pública.
- Maior parte em escola particular (privada).

24- Em que tipo de escola você cursou o ensino médio (antigo 2º grau)?

- Somente em escola pública.
- Somente em escola particular (privada).
- Parte em escola pública e parte em escola particular (privada).
- Maior parte em escola pública.
- Maior parte em escola particular (privada).

25- Em que modalidade de ensino você concluiu o ensino médio (antigo 2º grau)?

- Ensino regular.
- Ensino profissionalizante.
- Ensino técnico.
- Supletivo.
- Outros. Qual?.....

26- Em que turno você cursou o ensino médio (antigo 2º grau)?

- Somente no turno matutino.
- Somente no turno vespertino.
- Somente no turno noturno.
- O turno integral.
- Maior parte no turno matutino.
- Maior parte no turno vespertino.
- Maior parte no turno noturno.

27- Quantas horas por dia você dedica ao estudo?

1 hora (); ½ hora (); nenhum (); 2 horas (); 3 horas ();

Outro período de tempo:.....

28- Você frequentou curso pré-vestibular (cursinho)?

- Não frequentei
- Sim, pelo período de 1 semestre (6 meses)
- Sim, pelo período de 2 semestre (1 ano)
- Sim, pelo período de 3 semestre (1 ano e meio)
- Sim, pelo período de 4 semestre (2 ano)
- Sim, pelo período maior que 2 ano. Qual?.....

29- Quantas vezes você já prestou vestibular, não contando o vestibular em que você ingressou para o curso de Química na UFMT?

- Uma (01) vez
- Duas (02) vezes
- Três (03) vezes
- Quatro (04) vezes
- Cinco (05) vezes
- Mais que Cinco (05) vezes. Quantos?.....

30- Você estudou no curso técnico em Química no CEFETMT por quê?

- Você escolheu.
- Amigos e parentes lhe disseram que seria bom para o seu futuro.
- O ensino é gratuito.
- Preparo para o vestibular.
- Prepara para o mercado de trabalho.



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
Instituto de Educação / IE
Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE
Av. Fernando Corrêa da Costa, 97
78060-900 - Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
✉ adufmt@cpd.ufmt.br



VII. VOCÊ E A SUA ESCOLHA DE CURSO SUPERIOR NA UFMT

30- O que significou o curso técnico em Química no CEFETMT para você, hoje?

.....

.....

.....

.....

.....

31- Você se sente realizado na sua escolha de curso superior?

.....

.....

.....

.....

.....

32- Esta escolha foi realizada por você, ou houve influencia de alguém ou algo?

.....

.....

.....

.....

.....

33- Como está sendo para você o *curso superior em Química na UFMT*, após ter freqüentado o *curso técnico em Química no CEFETMT*?

.....

.....

.....

.....

.....

34- Como foi fazer concomitantemente o *curso técnico em Química no CEFETMT* com o *curso superior em Química na UFMT*? (Responda se você cursou *ao mesmo tempo* o CEFETMT com a UFMT.)

.....

.....

.....

.....

.....

35- Você escolheu *Licenciatura* ou *Bacharelado* em Química na UFMT? Por que razão?

.....

.....

.....

.....

.....

36- O que é ser jovem para você?

.....

.....

.....

.....



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
Instituto de Educação / IE
Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGEd
Av. Fernando Corrêa da Costa, 97
78060-900 - Cuiabá, MT, Brasil
☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
✉ eduinf@cpd.ufmt.br



VIII. VOCÊ E O TRABALHO

37- Você trabalhou durante a época que cursou o curso técnico em Química no CEFETMT, além de estudar?

- Não, só estudava (estudante).
- Não, estudava e era bolsista no CEFET-MT.
- Não, estudava e fazia estágio (estagiário) na indústria.
- Sim, trabalhava e estudava.
- Sim, trabalhava e estudava, mas estava desempregado(a) no momento.
- Outra situação. Qual?.....

38- Você trabalha, além de estudar atualmente, no curso de Química na UFMT?

- Não, só estudo (estudante).
- Não, estudo e sou bolsista de iniciação científica.
- Não, estudo e faço estágio (estagiário) na indústria.
- Sim, trabalho e estudo.
- Sim, trabalho e estudo, mas estou desempregado(a) no momento.
- Outra situação. Qual?.....

IX. VOCÊ E O LAZER

39- Onde você vai quando quer se distrair? (Marcar apenas uma alternativa.)

- Bares.
- Boates.
- Festas.
- Escola.
- Clubes.
- Fica em casa.
- Fica na rua, com os vizinhos.

40- O que você costuma fazer nas horas livres para se divertir? (Marcar apenas uma alternativa.)

- Não fazer nada.
- Ir à igreja.
- Namorar.
- Assistir televisão.
- Praticar Esportes.
- Jogar jogos eletrônicos.
- Jogar bola.
- Jogar cartas.
- Mexer com o computador – internet.
- Trabalho voluntário.
- Discussões de grupos políticos.
- Cozinhar.
- Pintar.
- Conversar com amigos.
- Sair com amigos.
- Passear com a família.

41- Dentre as atividades da questão anterior escolha duas (2) que você mais aprecia:

1-.....;

2-.....



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
Instituto de Educação / IE
Programa de Pós-Graduação em Educação / PDGE
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
78060-900 Cuiabá, Cuiabá, MT, Brasil
☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
✉ eduufmt@cpd.ufmt.br



X. VOCÊ E A CULTURA

42- Você costuma freqüentar: (Marcar todas as alternativas que lhe cabem.)

- () Cinema?
- () Teatro?
- () Museus?
- () Shows?
- () Shopping?
- () Centros Culturais?
- () Bibliotecas?
- () Parques e praças?
- () Não freqüenta esses lugares?

43- Aprecia a leitura de:

- () Jornal ?
- () Revistas?
- () Livros?

44- Ouve música?

- () Não.
- () Sim. Que tipo de música mais aprecia?.....

XI. VOCÊ ONLINE

45- Você acessa à internet? Sempre, de vez em quando ou raramente?

- () Não. () Sempre. () De vez em quando. () Raramente.

46- Com que atividade você gasta mais tempo na internet? (Marcar apenas uma alternativa.)

- () Bate-papo.
- () Compras.
- () Jogos.
- () Mandar ou receber e-mail.
- () Orkut / MSN (comunidade virtual).
- () Pesquisas para escola.
- () Pesquisas para trabalho.
- () Outra atividade, qual?.....

XII. VOCÊ E O GRUPO

47- Você faz parte de algum grupo, associação ou entidade?

- () Não.
- () Sim. Qual?.....

48- Se sim, qual o tipo de atividade que o grupo do qual você participa realiza?

.....
.

XIII. VOCÊ E A POLÍTICA

49- De um modo geral, como você classifica sua atitude frente à participação política?

- () Considero-me politicamente participante.
- () Penso que se deva deixar a política para pessoas que tenham mais competência do que eu.
- () Procuro me informar sobre a política, mas sem participar pessoalmente.
- () Não gosto de política.



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
 Instituto de Educação / IE
 Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGÉ
 Av. Fernando Corrêa da Costa, 900
 78060-900 - Cuiabá, MT, Brasil
 ☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
 @eduufmt@cpd.ufmt.br



50- O que você acha dos regimes políticos:

- () O melhor é a democracia.
 () O melhor é a ditadura.
 () Às vezes, é melhor a ditadura.
 () Tanto faz, ditadura ou democracia.
 () Não sabe.

51- Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as seguintes instituições de acordo com a confiança que você tem nelas:

- () Família.
 () Igreja.
 () Escola.
 () Meios de comunicação (TV, Jornais, Revistas).
 () Governo.
 () Congresso Nacional.
 () Poder judiciário.
 () Partidos políticos.
 () Polícia.

XIV. VOCÊ E O SOCIAL

52- O que você pensa sobre sua situação social no futuro? Você acha que ela será:

- () Muito Melhor.
 () Pouco Melhor.
 () Igual.
 () Pior.
 () Muito Pior.
 () Não Sabe.

53- Em sua opinião quem pode fazer alguma coisa para melhorar as condições de vida da população? E como isso poderia ser feito?

.....

54- Qual seria sua contribuição para melhorar as condições de vida da população em geral?

.....

55- Acredita e tem confiança no futuro?

- () sim. () não. **Explique sua resposta:**

.....

Local e data: _____, ____/____/____.

ANEXO B: O Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
 Instituto de Educação / IE
 Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE
 Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
 78060-900 Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
 ☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
 @eduufmt@cpd.ufmt.br



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Os jovens egressos do CEFETMT e a escolha do curso superior (egressos do curso técnico em Química no período de 2001/1 a 2003/2)

INFORMAÇÕES

Este roteiro de entrevista é um instrumento de coleta de dados para a realização da Dissertação de Mestrado que enfoca:

Os jovens egressos do curso técnico em Química do CEFETMT entre o período de 2001/1 a 2003/2 e a sua escolha do curso superior na UFMT

Pesquisa realizada pelo mestrando em Educação no GPEJD/PPGE/IE/UFMT e bolsista da CAPES: **Clayte de Paula Azevedo**
 As perguntas deste roteiro de entrevista têm o objetivo principal conhecer como se deu a escolha do curso superior após o jovem ter vivenciado o meio social do curso técnico em Química do CEFETMT.

Nome:.....
 Idade:.....
 Curso:.....
 Turma:.....
 Semestre:.....

EIXO TEMÁTICO 1: O Ensino Médio Lembranças das marcas sociais

01. Qual é o **nome** da escola de **ensino médio** que você frequentou?
02. Em relação aos seus **estudos** no **ensino médio**, teve **alguma disciplina** em **especial** para você? Relate esta **experiência**?
03. Como era a sua **relação** com os **professores** no **ensino médio**, teve **algum professor** em **especial** para você? Relate esta **experiência**?

EIXO TEMÁTICO 2: O Vestibular e o Insucesso Marcas do luto da passagem não permitida

04. Quantos vestibulares você prestou **após** o termino do **ensino médio**? Para que curso(s) superior(es) e em que universidade(s)?
05. **Com foi** para você **prestar** o vestibular **após** o término do **ensino médio**?
06. Como se **sentiu** em relação ao **insucesso(s)** no(s) vestibular(es) prestado(s).



Universidade Federal do Mato Grosso / UFMT
 Instituto de Educação / IE
 Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE
 Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
 78060-900 Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
 ☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
 @educfmet@cpd.ufmt.br



07. Como seus familiares reagem quanto ao seu insucesso(s) no vestibular.
08. Como se sentia após sair à listagem com o resultado de um vestibular em que você não tinha alcançado o sucesso na aprovação?
09. Pesou alguma vez em não prestar mais o vestibular?

EIXO TEMÁTICO 3: O Cursinho *O estar no meio (sem status social)*

10. Você freqüentou cursinho pré-vestibular? Se sim, durante quanto tempo? E com foi esta experiência?
11. Tem alguma comparação a fazer com o seu Ensino Médio?
12. Tem alguma comparação a fazer com o curso técnico em Química?

EIXO TEMÁTICO 4: A escolha do CEFETMT *O estar no meio (sem status social)*

13. Como surgiu a possibilidade (ou vontade) de estudar no CEFETMT, ou seja, como você chegou até o CEFETMT?
14. Relate detalhadamente porque você escolheu estudar no CEFETMT?
15. Porque dentre todos os curso técnicos oferecidos pelo CEFETMT você escolheu fazer o curso técnico em Química?

EIXO TEMÁTICO 5: Visitando os tempos no curso técnico em Química no CEFETMT **O Ambiente Laboratorial no curso técnico em Química no CEFETMT** *O Status social proporcionado*

16. Como foi sua chegada (pela primeira vez) no curso técnico em Química, Campus Bela Vista no CEFET-MT, como você se sentiu?



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
 Instituto de Educação / IE
 Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE
 Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
 78060-900 Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
 ☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
 @eduufmt@epd.ufmt.br



17. Como foi adentrar pela primeira vez o ambiente laboratorial (ou seja, o laboratório) no curso técnico em Química, Campus Bela Vista no CEFETMT?
18. Como você se sentiu quando colocou o jaleco pela primeira vez no ambiente laboratorial no curso técnico em Química, Campus Bela Vista no CEFETMT?
19. Como foi para você manipular as vidrarias e aparelhos pela primeira vez e também com o passar do tempo no ambiente laboratorial no curso técnico em Química, Campus Bela Vista no CEFETMT?

EIXO TEMÁTICO 6: Visitando os tempos no curso técnico em Química no CEFETMT
A convivência com Amigos e Professores no curso técnico em Química
Professores como verdadeiros modelos de quem quer ser no futuro

20. Relate sua convivência com os amigos de turma e de curso durante sua estadia no curso técnico em Química, Campus Bela Vista no CEFETMT.
21. Relate sua convivência com os professores no curso técnico em Química, Campus Bela Vista no CEFETMT.
22. Em relação a sua convivência com os professores no curso técnico em Química, Campus Bela Vista no CEFETMT, algum ou alguns deles lhe serviram de modelo de como querer ser no futuro.
23. Como você via e vê o professor do curso técnico em Química, Campus Bela Vista no CEFETMT.

EIXO TEMÁTICO 7: A Escolha
Retrato de uma experiência escolhida

24. Em que período (início, meio ou fim) do “curso técnico em Química” você decidiu-se a prestar vestibular novamente? E por que escolheu esse período? Quantos vestibulares você prestou, para que curso(s) superior(es) e em que universidade(s)?
25. Qual era sua escolha inicial de curso superior antes de frequentar curso técnico em Química no CEFETMT? **Perguntar se tinha mais de uma escolha?**



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
 Instituto de Educação / IE
 Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE
 Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
 78060-900 Cuiabá, MT, Brasil
 ☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
 ✉ eduufmt@cpd.ufmt.br



26. O que lhe fez fazer a(s) escolha(s) inicial(is) de curso superior(es), antes de frequentar curso técnico em Química no CEFETMT.
27. Após ter frequentado o curso técnico em Química no CEFETMT que curso superior você escolheu e qual universidade?
28. Por que escolheu este curso superior e universidade após ter frequentado o curso técnico em Química no CEFETMT?
29. Afinal o curso técnico em Química no CEFETMT o(a) influenciou na escolha do curso superior em Química na UFMT?
30. O que significou afinal o curso técnico em Química no CEFETMT para você, hoje?
31. Finalmente você se sente realizado com a escolha de curso superior que fez? Se sim ou não, por quê?

EIXO TEMÁTICO 8: O Vestibular, antes e depois do curso técnico em Química *A passagem pela barreira ritualizada socialmente*

32. Como foi para você prestar o vestibular após ter frequentado o curso técnico em Química no CEFETMT?
33. Como foi para você prestar o vestibular antes do curso técnico em Química no CEFETMT? **(Fazer esta pergunta só se o sujeito prestou vestibular antes do CEFETMT).**
34. O vestibular representava uma barreira para a entrada no ensino superior em sua percepção?

EIXO TEMÁTICO 9: A Concomitância *A fidelidade ao CEFETMT, como forma de se preparar melhor*

35. Como foi a sua experiência em fazer concomitantemente o curso técnico em Química no CEFETMT e o curso de graduação em Química na UFMT?



Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
 Instituto de Educação / IE
 Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGEd
 Av. Fernando Corroia da Costa, s/n
 78060-900 Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
 ☎ 55 65 615 8431 ☎ 615 8440
 @ eduufmt@eped.ufmt.br



36. Por que você **não desistiu** do curso técnico em Química no CEFETMT e ficou apenas com o curso de graduação em Química na UFMT?
37. Você pensou por algum momento em **desistir** do curso técnico em Química no CEFETMT? Se **sim** o **não** por quê?

EIXO TEMÁTICO 10: A UFMT

A vitória alcançada

38. Como foi para você **ingressar** na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), passando pelo vestibular, **ou seja**, vencendo a barreira que o vestibular representava.
39. Como foi **sua experiência** com o **trote** na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)? Se você participou.
40. Relate **o que significa** **afinal estudar** na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)?
41. Relembrado os tempos do CEFETMT, o **estudar** no **curso técnico em Química** é igual o **estudar** no **curso de graduação em Química na UFMT**? Qual é a diferença? **(esta pergunta não é só para quem fez concomitância)**.
42. Hoje, relembrando sua **vivência no CEFETMT**, **como você vê** o **professor** no **curso técnico em Química no CEFETMT** é o **professor** no **curso de graduação em Química na UFMT**? **(Tem diferença para você, qual?)**.
43. Afinal o **curso técnico em Química no CEFETMT** lhe **proporcionou** uma **bagagem de conhecimento** (bagagem cultural específica na área da Química)? E esta bagagem **foi** e é importante para você? **(Você tem um diferencial?)**.

EIXO TEMÁTICO 11: A Juventude

Uma vivência social para sempre

44. Fale-me **em sua** perspectiva a **juventude** **é** uma época boa da vida? Por quê?
45. Como foi a **sua juventude** no curso técnico em Química no CEFETMT?
46. Como é a **sua juventude** no curso de Química na UFMT?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)