

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**Formação para o magistério e perspectivas de
futuro: um estudo sobre expectativas profissionais de
jovens estudantes de uma “escola normal” do
município do Rio de Janeiro**

Vito Renato Rizzo

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES –
PPGEduc**

**FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO E PERSPECTIVAS DE
FUTURO: UM ESTUDO SOBRE EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE
JOVENS ESTUDANTES DE UMA “ESCOLA NORMAL” DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

VITO RENATO RIZZO

Sob a Orientação do Professor
Máximo Augusto Campos Masson

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ
Outubro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R627f Rizzo, Vito Renato, 1973-
Formação para o magistério e perspectivas de futuro: um estudo sobre expectativas profissionais de jovens estudantes de uma "escola normal" do município do Rio de Janeiro / Vito Renato Rizzo. - Seropédica/Nova Iguaçu, 2021.
138 f.

Orientador: Máximo Augusto Campos Masson.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2021.

1. Perspectivas de futuro. 2. Magistério. 3. Habitus de classe. I. Masson, Máximo Augusto Campos, 1957-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

“This study was financed in part by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 421/2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.024984/2022-61

Seropédica-RJ, 26 de abril de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

VITO RENATO RIZZO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/11/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Maximo Augusto Campos Masson. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Jose Henrique dos Santos. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

Ramofly Bicalho dos Santos. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

Leonardo Maia Bastos Machado. Dr. UFRJ (Examinador Externo à Instituição).

Sonia Maria Vanzella Castellar. Dra. USP (Examinadora Externa à Instituição).

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 26/04/2022 11:31)

JOSE HENRIQUE DOS SANTOS

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptEFD (11.39.53)

Matricula: 387329

(Assinado digitalmente em 26/04/2022 10:56)

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)

Matricula: 1426576

(Assinado digitalmente em 26/04/2022 15:47)
SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 051.732.578-06

(Assinado digitalmente em 26/04/2022 15:45)
MAXIMO AUGUSTO CAMPOS MASSON
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 424.720.087-91

(Assinado digitalmente em 26/04/2022 15:41)
LEONARDO MAIA BASTOS MACHADO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 018.390.997-63

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:
421, ano: 2022, tipo: TERMO, data de emissão: 26/04/2022 e o código de verificação: c99c184c95

DEDICATÓRIA

À minha maior força e exemplo de vida, mostrando-me, todos os dias, que vale a pena toda a dedicação possível para continuar a jornada: minha mãe, Elisa Cardino Rizzo.

A todos os jovens que enfrentam todo tipo de dificuldades e injustiças para tornar seus sonhos possíveis.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com a minha trajetória de vida, colaborando de maneira direta a formulação desse trabalho: Sem vocês não conseguiria chegar até aqui.

Agradeço às minhas queridas irmãs, Caterina Rizzo e Giovanna Rizzo, amigas de todas as horas e exemplos de dedicação e seriedade no magistério.

Aos meus grandes amores, Patrícia Sousa de Assis e Luísa Lamore, esposa e filha do coração, companheiras que muito contribuíram para que eu pudesse seguir na jornada, dando todo o suporte técnico e emocional para a conclusão desse trabalho.

Aos amigos do grupo de pesquisa que tanto contribuíram em vários momentos da escrita

Ao meu querido orientador, Máximo Augusto Masson, mais que um professor foi um grande amigo, mostrando os caminhos possíveis para a realização desse trabalho.

A minha querida amiga Ângela Castilho, que tive a honra de trabalhar e aprender com a sua dedicação junto aos jovens, orientando-os em uma fase da vida, onde as escolhas por trajetórias nos estudos permeiam seus pensamentos.

Ao meu grande amigo, Marco Antônio Chagas, um irmão que sempre me trouxe motivação para os estudos e mesmo de longe contribuiu para essa caminhada.

Aos meus belos amigos de Angra dos Reis, que ofereceram todo o apoio necessário e o incentivo para seguir os estudos: Andreia Neves, Bernadete Bastos, Lúcio Mário, Marilza Sabino, Mônica, Rafael Duarte, Silvio Santos, Tatiane Neves e a amiga Wellen Cristina Bhering, incentivadora a retornar aos estudos com quem pude compartilhar os desafios do mestrado e as jornadas de trabalho na rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

Aos professores que constituíram a banca de defesa e de qualificação, em especial ao Professor Jorge Nassim Vieira Najjar que concedeu a honra de participar desse momento, contribuindo de forma efetiva com observações imprescindíveis para esse trabalho.

A todos os agentes que participaram da pesquisa, estudantes e professores, que disponibilizaram seu tempo e atenção, contando suas histórias.

RESUMO

RIZZO, Vito Renato. **Formação para o magistério e perspectivas de futuro:** um estudo sobre expectativas profissionais de jovens estudantes de uma “escola normal” do município do Rio de Janeiro. 2021. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC – UFRRJ. Seropédica, Rio de Janeiro, 2021.

O trabalho, fundado em conceitos sociológicos, em especial os de *habitus* de classe, campo social e estratégias, formulados por Pierre Bourdieu, procura analisar expectativas de futuro de jovens matriculados em escola pública de formação para o magistério (antigo curso normal), constituindo-se em um estudo de caso, dentro de procedimentos epistemológicos presentes em autores como Bachelard e o próprio Bourdieu. Considerou-se, aqui, a situação atual deste curso, em particular mudanças na composição social do corpo discente, comparando-a com décadas anteriores, quando era espaço ocupado principalmente por mulheres de frações das “classes médias” e dotado de aura de distinção social. Foi ressaltada também a situação do campo educacional e de estudantes das classes populares em uma sociedade capitalista dependente como a brasileira. Com o uso de técnicas de observação participante, questionários e entrevistas (no formato de entrevistas profundas proposto por Bourdieu), procurou-se apreender percepções de estudantes sobre seus “futuros possíveis”, em especial quanto ao exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Também os possíveis efeitos de ações da escola onde foi realizada a pesquisa sobre essas percepções foram analisados mediante entrevistas com professores nela atuantes. Ainda foram objetivos da pesquisa: compreender as razões para a procura (e permanência) por uma escola que tem como propósito a formação para o magistério; analisar os efeitos e as contribuições das ações de professores e de agentes externos à escola em sua relevância nas escolhas por trajetórias profissionais; verificar contribuições de Bourdieu e de autores utilizados na pesquisa para a construção de conceitos adequados à compreensão científica do processo histórico do campo educacional em uma sociedade dependente. Assim, embora não previsto inicialmente, pretendeu-se apreender possíveis consequências do quadro da pandemia da Covid-19 sobre a percepção do futuro dos estudantes diante de um quadro marcado por incertezas e inseguranças. Como resultado, foi constatada a importância, na formulação de expectativas de futuro, das ações individuais de professores e sobretudo de agentes externos à escola, reconhecendo não haver ações planejadas e/ou integradas da escola relativas à construção de “futuros possíveis” de seus alunos.

Palavras-chave: Perspectivas de futuro. Magistério. *Habitus* de classe.

ABSTRACT

RIZZO, Vito Renato. **Training for teaching and future perspectives: a study on the professional expectations of young students from a teacher training school in the city of Rio de Janeiro**. 2021. 138 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

This work seeks to analyze future expectations of young people enrolled in a public teaching training school (former “curso normal”), constituting a case study, based on sociological concepts, especially those of class-based habitus, social field and strategies, formulated by Pierre Bourdieu, and other epistemological procedures according to other authors such as Bachelard. The current situation of this course was considered, in particular changes in the social composition of the student body, comparing it with that of a previous decade, when it was a space occupied mainly by women from fractions of the "middle classes" and endowed with an aura of social distinction. The situation of the educational field was also considered and working-class students in a dependent capitalist society as the one in Brazil. Using participant observation techniques, questionnaires and interviews (in the format of in-depth interviews proposed by Bourdieu), if it sought to capture students' perceptions about their "possible futures", in particular regarding the exercise of teaching in the early years of elementary school. Also the possible effects of actions of the school where the research on these perceptions were analyzed through interviews with teachers working there. The research objectives were: to understand the reasons for the search (and permanence) by a school whose purpose is training for teaching; analyze the effects and contributions of the actions of teachers and agents outside the school in its relevance in the choices for professional trajectories; check contributions from Bourdieu and authors used in the research to build concepts suitable for scientific understanding of the historical process of the educational field in a dependent society and, although not initially foreseen, to apprehend possible consequences of the COVID-19 pandemic scenario on the perception of the future of students in the face of a picture marked by uncertainties and insecurities. As a result, it was possible to verify individual actions of teachers and above all from agents outside the school as major factors in formulating career prospects, recognizing that there are no planned actions and/or the school's integration regarding the construction of “possible futures” for its students.

Keywords: Career prospects. Teaching. Class-based Habitus.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 HABITUS DE CLASSE, CAMPO SOCIAL, ESTRATÉGIA E EXPECTATIVAS DE FUTURO	17
1.1 Habitus de classe: mediações e articulações	20
1.1.1 Os estudantes e a juventude como categoria sociológica.....	28
1.1.2 Juventude e escola: perspectivas de futuro	37
1.2 Campo social: o espaço social e suas interações	41
1.2.1 Campo educacional e o capital cultural.....	46
1.3 Estratégia e expectativas de futuro	50
1.4 Desenvolvimento e expectativas de futuro em uma sociedade dependente	54
2 A ESCOLA NORMAL	62
2.1 O Ensino normal: uma escolha profissional reconvertida	67
2.1.1 Um espaço que persiste	72
3 O UNIVERSO DA PESQUISA – UMA ESCOLA DE TRADIÇÃO	77
4 A PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS.....	84
4.1 Dados obtidos pelos questionários	90
4.2 Tipologia dos agentes pesquisados.....	96
5 OS ESTUDANTES E SUAS EXPECTATIVAS DE FUTURO POSSÍVEIS.....	99
5.1 Expectativas de futuro: a contribuição dos professores.....	107
6 EXPECTATIVAS DE FUTURO E O MAGISTÉRIO COMO POSSIBILIDADE...115	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
APÊNDICES	136
APÊNDICE A - Questionário	136

Introdução

Entender as motivações para as possíveis escolhas profissionais de jovens que estão matriculados em uma escola do Ensino Médio da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e que oferece o curso de formação de professores (antiga modalidade normal) constitui o tema deste estudo. Tais motivações impulsionam a construção de trajetórias profissionais, que são formatadas pela via da escolarização.

Analisamos neste trabalho as pretensões de construção das trajetórias profissionais de estudantes que se encontravam no processo de formação acima mencionado, buscando compreender os elementos presentes nas expectativas profissionais de alunas e alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

As experiências escolares relatadas por esses estudantes que foram objeto de nossa pesquisa foram de grande relevância para o desenvolvimento do estudo que apresentamos. Assim, da análise dessas experiências, destacam-se elementos como: o papel da escola em que se encontram matriculados no processo de escolhas profissionais; a ação dos professores diante da visão dos jovens acerca do futuro; a influência anterior da educação formal; e as vivências com familiares, amigos entre outros agentes que contribuíram na constituição de expectativas de futuro.

Sendo assim, na pesquisa procuramos observar as possíveis trajetórias para a vida profissional imaginadas pelos estudantes, atentando para possível papel da escola na elaboração de planos de formação para o futuro, correlacionando-o às práticas de vida desses jovens.

O interesse pelo tema tem origens em motivos pessoais, intensificado pelo envolvimento, ao longo de minha trajetória, com o campo da educação.

Essa relação com jovens estudantes durante minha jornada como professor da educação básica e, muito especialmente, minha atuação como docente de disciplinas pedagógicas na escola em que realizamos nosso trabalho de campo, somaram-se à vontade de aprofundar o entendimento sobre as expectativas de trajetórias profissionais dos estudantes, e, assim, contribuir mais diretamente na formação dessas pessoas.

Vale ressaltar que o contexto econômico e social que estrutura o tecido social apresentado e que, notadamente, assiste ao avanço da deterioração do trabalho, inclusive intelectual, como o do magistério, constitui-se em uma constante inquietação nas minhas práticas.

Dessa maneira, compreender as escolhas de jovens estudantes por possíveis trajetórias profissionais tornou-se não apenas motivo de interesse, mas, também, de preocupação, por entender que as possibilidades de trabalho¹ que lhes são apresentadas são cada vez mais precárias, incidindo diretamente nas ações para a construção de trajetórias profissionais e, conseqüentemente, nos possíveis resultados que poderão ser obtidos.

Desde a minha graduação² em Pedagogia, posteriormente em História, trabalhei nos diferentes níveis da educação formal, passando por várias modalidades de ensino. As atuações no ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na formação para o trabalho provocaram apreensões de ordens diversas, implicando questionamentos que motivaram grande parte de minhas ações no magistério, até os dias de hoje. Compreender como a escolarização e as vivências dos agentes pesquisados interferiram no processo de inculcação de práticas iniciadas no processo de socialização infantil e que continuam por toda a vida tornou-se um desafio a ser enfrentado. Para tanto, partimos de observações empíricas iniciais até buscarmos de forma científica entender os efeitos dos processos escolares e, em tal dimensão, tendo como elemento norteador que “a razão tem de obedecer à ciência, à ciência mais evoluída, à ciência que está em evolução”. (BACHELARD, 2006, p. 125)

As preocupações com o futuro ganham contorno próprio para os jovens oriundos das classes populares, matriculados em um curso profissionalizante de nível médio. As estratégias utilizadas por esses estudantes para a construção de possíveis trajetórias profissionais têm a princípio na escolarização formal um elemento-chave para a pavimentação de caminhos que os levem a melhores condições de vida.

A mobilidade social pela via da educação formal, apresentada aos jovens das classes populares como possibilidade de construção de futuro, foi analisada ao longo deste estudo, com o intuito de compreender os mecanismos desenvolvidos por moças e rapazes, a partir de tentativas de estabelecer estratégias de construções de trajetórias. Tais estratégias têm a finalidade de possibilitar oportunidades de trabalho e concretizar um futuro visto por eles como possivelmente melhor. Importante ressaltar que não há qualquer garantia de que essas estratégias produzam os resultados predefinidos, esperados por esses agentes como uma possível consequência dos esforços que empreenderam.

¹ A informalidade no mercado de trabalho atingia 41,6% dos trabalhadores no Brasil em 2019, (antes da pandemia da Covid-19). Entre as pessoas ocupadas sem instrução ou com o ensino fundamental, a proporção de informais era de 62,4%, mas de apenas 21,9% entre aquelas com ensino superior completo.

² A graduação em Pedagogia se deu no ano de 1997, pela Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO e a graduação em História em 2005, pela Universidade Gama Filho – UGF.

Conhecer as possibilidades que se apresentam para as construções das perspectivas de futuro de jovens estudantes, perceber os formatos que se estabelecem como estratégias de profissionalização para a formação de carreiras de trabalho e compreender os mecanismos de escolhas utilizados por moças e rapazes para ingressar em determinado curso, com vistas à formação e à preparação para um futuro possível, oferecem, de forma desafiadora, elementos para a construção de um objeto de pesquisa que possibilita a ampliação de conhecimentos acerca do tema.

As perspectivas de formação para o futuro desses estudantes matriculados em uma escola que, tradicionalmente, atraía determinado público de jovens moças, oriundas de frações das classes médias e que, hoje, é composta por estudantes com outros perfis. Apesar de predominante nas matrículas, a escola deixou de ser um espaço exclusivamente feminino, assim como é verificada a mudança da classe social dos agentes que buscam por esse tipo de formação no espaço em questão.

De maneira geral, dadas essas mudanças, em especial, a mudança da composição social do alunato, uma das minhas preocupações visa a contribuir para a autonomia dos estudantes na construção de conhecimentos. Nesse sentido, atentava para o uso de práticas pedagógicas que atendessem às demandas e desafios que a nova situação escolar (e social) apresentava. E para isso, vinha a ser necessário cada vez mais compreender o que os estudantes esperavam da escola considerando suas aspirações de futuro.

Os elementos presentes neste processo auxiliaram na construção do entendimento sobre as percepções estabelecidas pelos agentes nas escolhas de possíveis trajetórias. Desse modo, possibilidades reais ou imaginárias de mobilidade social via educação; influências e referências que agem sobre os estudantes; caminhos que os levaram a buscar esse modelo de formação; e possibilidades de interiorização dos dispositivos sociais são alguns desses elementos observados.

Para o desenvolvimento da análise, foi empregado o referencial conceitual³ do sociólogo francês Pierre Bourdieu, em especial os conceitos de *habitus* de classe, campo social, estratégia, trajetória e capital cultural, em seus diferentes tipos, a fim de compreender as expectativas de agentes sociais e os mecanismos construídos para concretizar interesses. Os conceitos apresentados englobam o instrumental teórico utilizado, demonstrando como os agentes de um

³ Os conceitos primários formulados por Bourdieu para explicar a construção do mundo social são o de *habitus* de classe e de campo. Esses dois conceitos centrais possibilitaram embasar teoricamente a pesquisa, auxiliada pelos demais conceitos, na tarefa de explicar a formulação desenvolvida para a compreensão das construções de trajetórias desenvolvidas pelos jovens pesquisados.

determinado grupo social, submetidos às mesmas condições vivenciadas em um determinado espaço escolar, tendem a incorporar, mesmo que inconscientemente, as práticas que se repetem no interior do grupo, ainda que venham por vezes ter aspirações e trajetórias futuras bastante diferenciadas.

A partir desse referencial, estabeleceu-se uma discussão acerca da categoria juventude⁴, assim como o debate sociológico vinculado ao tema. Para tanto, empregou-se o instrumento teórico, fundado na perspectiva de Bourdieu para compreender a construção de expectativas profissionais de adolescentes e de jovens, além das contribuições de outros autores das ciências sociais, consideradas adequadas.

Fundamentalmente, foram utilizados os principais conceitos construídos por Bourdieu, para quem, de forma extremamente sintética, os agentes orientam-se nos espaços sociais por relações não somente econômicas, mas, também, simbólicas e culturais. Os grupos de agentes, assim, estariam posicionados diferentemente nessa estrutura social em razão da desigual distribuição de toda forma de recursos. A incorporação desse conjunto de recursos pelos agentes foi conceituada por Bourdieu como *habitus* de classe, ou seja, um conjunto de dispositivos incorporados mediante processos de socialização presentes desde o nascimento e, portanto, diretamente relacionados à posição e à condição de classe dos agentes sociais. Esse conjunto, então, orienta ações nos diferentes espaços sociais e, por consequência, tende a favorecer a reprodução da estrutura social e das relações a elas pertinentes, a ponto desses participantes confirmarem e reproduzirem a estrutura social, conscientes ou inconscientes, por muitas vezes.

Além do *habitus* de classe, outros dois conceitos construídos pelo sociólogo, importantes para a compreensão do ordenamento social, foram utilizados para orientar o trabalho: o conceito de campo, referente aos espaços sociais especificamente estruturados, nos quais os humanos atuam e se movimentam, desenrolando-se, assim, uma série de relações e conflitos; o outro conceito é o de capital, o qual, a partir⁵ do conceito marxista, aponta as relações dos agentes sociais com a produção, com o dinheiro e com os bens materiais como condição de estabelecimento de formas do domínio e do controle nos espaços sociais. Além do capital econômico, Bourdieu assinalou outras formas de capital, tão robustas e influentes que promovem igualmente poder de domínio e controle: capital cultural, capital simbólico e capital social.

⁴A pesquisa trata juventude como categoria social complexa, procurando observar os diferenciados elementos constituintes.

⁵ Bourdieu apropria-se do conceito marxista para formular sua conceituação sobre capital.

Os agentes dispostos nos campos sociais atuam em função da utilização e da posse das diferentes formas de capital e, também, sob a pressão das relações decorrentes das diferenças quanto à posse das formas de capital mais importantes em um dado campo social. As disputas travadas nos diferentes campos revelam o valor e o repertório de distinção social do capital em disputa. A ampliação, a manutenção e a utilização das formas de capital funcionam para os agentes como um propulsor das relações, de acordo com as circunstâncias apresentadas.

Nessa perspectiva, os estudos de Bourdieu como “A Reprodução” (1992), “O Poder Simbólico” (1989), “Questões de Sociologia” (2003), “A Distinção” (2007), “O Senso Prático” (2009) e “O Ofício do Sociólogo” (2010) têm, para nós, especial importância, uma vez as obras fundamentam nosso instrumental de análise.

Desse modo, foram analisadas, particularmente, as relações entre jovens estudantes e seus professores. Como veremos, as relações entre esses agentes e os possíveis efeitos na construção de expectativas de futuro podem, a princípio, dimensionar o quanto de trocas importantes estudantes e professores podem estabelecer.

Diante disso, algumas questões podem ser formuladas neste momento de nosso debate: os jovens estudantes estariam agindo sobre as influências e as orientações docentes, no sentido de estabelecer trajetórias e estratégias de futuro? Ou ainda: os professores se percebem no papel de influenciadores e orientadores, sobretudo no processo de aquisição de capital cultural pelos alunos e na possibilidade de construção de trajetórias e estratégias de futuro desses jovens?

Esses nossos questionamentos sobre: “futuros de jovens” nos levam a discutir a própria categoria “juventude”. Esta última foi objeto de atenção de Bourdieu, cujo trabalho “A juventude não existe” (BOURDIEU, 1983) se constitui em importante contribuição. Para Bourdieu, falar dela sem falar de classe social e o contexto histórico em que se situam os jovens, estaríamos apenas trabalhando com generalidades que tendem a tornar uma particularidade em algo abrangente – quase sempre pertinente às classes superiores ou, em contraponto, a estereótipos imputados a segmentos das classes populares – como se fosse a realidade.

É importante salientar a possibilidade de integrar as análises marxistas sobre classes sociais ao debate de *habitus* de classe em Bourdieu, com a finalidade de refletirmos sobre as duas abordagens, relacionando-as com os possíveis efeitos deste estudo para a melhor compreensão da condição social dos agentes analisados. É importante ressaltar, ainda, que o estudo trata da realidade brasileira e suas peculiaridades, e, mesmo incorporando conceitos produzidos e empregados em outros contextos sociais, tanto em termos históricos como geopolíticos. Assim sendo, as análises aqui realizadas acerca do universo brasileiro foram

empregadas por nós buscando-se fazer as considerações necessárias, a fim de não se abandonar a “*coerência teórica e da fidelidade ao real*”. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010, p. 86)

Considerando, portanto, a perspectiva teórica desenvolvida por Bourdieu, em especial em “A Miséria do Mundo” (BOURDIEU, 2008), buscamos verificar possíveis efeitos das relações entre jovens e seus professores na construção de expectativas profissionais dos primeiros. De igual modo, nos foi de grande valia, pela aproximação teórica possível com o enfoque de Bourdieu, o emprego das análises de Elias para o entendimento das especificidades individuais, particularmente “O Processo Civilizador” (ELIAS, 1994b) e “Mozart, sociologia de um gênio” (ELIAS, 1994c). A leitura do trabalho clássico de Willis (1991) “Aprendendo a ser trabalhador” também foi incorporada como elemento para a compreensão das trajetórias e das estratégias dos jovens objetos deste estudo, a partir da comparação com as trajetórias de jovens trabalhadores ingleses e suas experiências de escolarização.

Por fim, foi feito um levantamento da produção acadêmica brasileira, em obras clássicas e atuais, destacando as de Catani, Dayrell e Bernadete Gatti, sobre a presença de jovens nas escolas públicas de ensino médio. Além desses autores, como contraponto no âmbito da escolarização das classes populares, os trabalhos pioneiros relativos à experiência escolar de jovens proletários de Jesse de Souza: “A ralé brasileira” (2009) e “Os batalhadores brasileiros” (2012).

Com base nos autores acima mencionados, procuramos compreender as influências da escola e seus agentes institucionais, que consideramos exercer à certificação mecânica de seus estudantes nos quais iniciam uma disputa por colocação em postos de trabalho.

É evidente que a preocupação com a certificação é algo presente entre os estudantes, pois segundo Bourdieu (1989), o acesso à educação, cada vez mais ampliado às classes populares, modifica os simbólicos dos diplomas e das certificações, tendencialmente desvalorizando-os nas disputas realizadas nos campos sociais. Contudo, o que se procura com essa pesquisa é compreender o modo como as escolhas por trajetórias se dão justamente em um momento histórico, no qual os postos de trabalho são cada vez menores e a precarização do trabalho submete homens e mulheres, jovens e velhos a condições explícitas de exploração pelo capital. Cabe destacar que os desafios apresentados na caracterização do momento, evidenciando a crise vivenciada no campo econômico, ganhariam contornos⁶ ainda mais preocupantes, tornando as análises sobre trajetórias de futuro profissional algo mais complexo.

⁶ A pesquisa é iniciada ainda em 2019, no momento anterior a pandemia da COVID-19.

Por ser um momento de absoluta apreensão, o período de término da educação básica traz uma série de indagações, presentes nessa fase da vida para muitos jovens. Continuar os estudos, escolher por cursos e carreiras, participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre outras formas de processos seletivos, envolver-se com atividades econômicas, buscar o primeiro emprego, entre outros, são ações que geram, na absoluta maioria das vezes, desgaste e angústia. Todo esse movimento é também acompanhado por diferentes agentes que se apresentam na elaboração deste cenário. Percebe-se que familiares, educadores e amigos tendem a contribuir de maneira decisiva para as escolhas realizadas por esses jovens. Tais contribuições constroem o acervo das experiências vivenciadas por moças e rapazes, sendo, muitas vezes, decisivas nas escolhas realizadas quanto às construções de trajetórias.

Todas as vivências experimentadas por esses jovens estudantes recebem influências particulares, das mais variadas ordens, relacionadas com o círculo próximo de interação social, assim como influências abrangentes, que igualmente interferem sobre todos os indivíduos. Um bom exemplo de interferência abrangente é o momento atual, experimentado por todo o planeta. Mesmo não sendo o objeto desta pesquisa, é importante o parêntese, a fim de considerar o panorama causado pela pandemia da Covid-19, declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 março de 2020, e seus possíveis efeitos nas expectativas de futuro dos estudantes, sobretudo no que diz respeito à elevação do desemprego e à possibilidade de acentuação da recessão econômica, as quais, certamente, incidirão sobre as perspectivas de futuro.

A doença respiratória aguda causada pelo coronavírus fez com que medidas de isolamento social fossem tomadas em diversos países, variando quanto à rigidez de acordo com a decisão de cada governo.

Para este estudo em questão, importante a registrar, aqui, a decisão pelo fechamento das escolas, na tentativa de conter a pandemia, provocando um impacto em mais de 70% da população estudantil em todo o mundo.⁷ Diante dessa situação, o estado do Rio de Janeiro decretou recesso escolar antecipado entre os dias 16 e 27 de março de 2020; logo em seguida, foi decretada a suspensão das aulas presenciais, adotando-se um modelo de educação a distância, o qual, frise-se, não contemplou a totalidade dos alunos matriculados.

A título de informação, o retorno do funcionamento das Unidades Escolares da Rede Estadual (Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro) e das instituições de ensino privada, pertencentes ao sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, para o do ano letivo de

⁷Dados sobre a COVID-19 e educação coletados em 18 maio 2020, no endereço eletrônico: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasilb>.

2021, foi estabelecido de acordo com as orientações advindas pela Resolução conjunta⁸ SEEDUC/SES, n. 1.536, de 25/01/2021, de acordo com o sistema de bandeiras classificatórias de risco, que possibilitou a abertura de escolas para a atividade presencial concomitantemente com a atividade de ensino exclusivamente remoto⁹.

O afastamento das atividades presenciais provocou inúmeras dificuldades para a manutenção do foco nos estudos, sendo as mais significativas as questões relacionadas à precariedade de acesso às plataformas de ensino remotas, disponibilizadas pelo poder público. Fundamental ressaltar, ainda, a interrupção das atividades escolares, como estágios e aulas práticas, uma situação que ao primeiro olhar provocou, em maior ou menor intensidade, alterações decisivas nos planos de trajetórias de estudantes.

Diante dos fatos explicitados, nossa pesquisa procurou adequar-se às circunstâncias, reordenando a forma de abordagem utilizada.

Dizemos isso porque nosso estudo, como à frente melhor detalharemos, se tratou de um estudo de caso realizado em “escola de formação de professores” da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, envolvendo alunas e alunos do 2º ano do ensino médio. O critério adotado foi a escolha de estudantes convictos e determinados a concluir o curso de formação de professores. As análises qualitativas dos estudos foram realizadas a partir dos dados levantados por esta pesquisa, e as entrevistas, com estudantes e professores.

Após as análises dos dados levantados pela pesquisa quantitativa realizada junto aos estudantes, que voluntariamente preencheram os formulários oferecidos (ainda em um período em que eram possíveis atividades presenciais na escola), foram feitas entrevistas com jovens que participaram desse primeiro momento, escolhidos entre aqueles que sinalizaram querer participar da segunda etapa.

Além dos estudantes foram entrevistados, já durante a pandemia, professores da escola com o intuito de aprender como percebiam possíveis influências sobre as perspectivas de futuro dos estudantes.

1 HABITUS DE CLASSE, CAMPO SOCIAL, ESTRATÉGIA E EXPECTATIVAS DE FUTURO

Conhecer os espaços sociais e suas interações é de suma importância para o estudo sociológico em questão, seja isto em relação às ocupações e movimentações dos jovens no

⁸ Resolução conjunta das Secretarias Estaduais de Educação e Saúde do Rio de Janeiro.

⁹ Essa oferta de atividades escolares é chamada de híbrida (presenciais e remotas).

âmbito da escola como também em outros campos sociais distintos do educacional. Conhecer mais profundamente a presença dos jovens nesses campos veio a ser para nós fundamental.

É importante que os espaços estudados sejam bem definidos, respeitando a fundamentação histórica, o embasamento científico comprovado e o encadeamento dos elementos pertencentes a esses espaços. Esse processo ganha uma dimensão própria quando se trata de analisar em bases científicas o espaço social.

A história humana bem pode, em suas paixões, em seus preconceitos, em tudo que releva dos impulsos imediatos, ser um eterno recomeço; mas há pensamentos que não recomeçam; são os pensamentos que foram retificados, alargados, completados. Eles não voltam a sua área restrita ou cambaleante. Ora, o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga seu passado histórico, condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas faltas históricas. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como retificação da ilusão comum e primeira. (BACHELARD, 1995, p. 147)

O tratamento teórico proposto para este estudo procurou superar a adesão primária estabelecida pelo conhecimento geral, e, da forma a mais objetiva possível, procurou-se empregar os principais conceitos de Pierre Bourdieu, tendo como referência suas formulações sociológicas¹⁰, as quais preveem um aperfeiçoamento contínuo dos conceitos científicos empregados, sem, contudo, desconsiderar o processo histórico onde essas formulações foram constituídas.

Para atingir o êxito no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa que tenha como intuito construir o conhecimento mais objetivo possível sobre determinado objeto, é preciso estabelecer uma prática de trabalho que envolva reflexão, percepção e acompanhamento sistemático, pois esse resultado nunca é imediato e pleno. O que se entende do real está permanentemente ligado a construções anteriores, e sua percepção requer observação e análise do que anteriormente foi constituído. Ao mesmo tempo, é preciso aceitar que a maior objetividade possível desse conhecimento deve ser continuamente pretendida e retificada. “O ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superados o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996, p. 17). Dessa forma, para se chegar ao conhecimento científico, é preciso romper com a análise simples e rápida, para buscar um método capaz de organizar os

¹⁰Bourdieu, em seus trabalhos sociológicos, recorre aos pensamentos e às formulações do químico e filósofo francês Gaston Bachelard, principalmente ao tratar método científico e epistemologia.

caminhos do estudo e as fases da pesquisa que pretende responder às inquietações produzidas pela problematização levantada.

Sendo assim, para entender os elementos presentes nas construções de perspectivas de trajetórias profissionais de jovens oriundos das classes populares, é preciso rever constatações preexistentes, anteriormente apontadas, e levantar o que se apresenta no momento atual para confrontar as informações obtidas. Somente assim, será possível apontar a construção de um conhecimento com as mais efetivas possibilidades de objetividade. Sobre esse aspecto, Bachelard também aponta: “Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.” (BACHELARD, 1996, p. 18)

O questionamento provoca movimento. Perguntar tem o sentido de não permitir que explicações permaneçam continuamente intocadas. É possível extrair novas respostas para novos momentos e diferentes contextos.

Tendo esse entendimento como um ponto de partida comprometido com o conhecimento científico, a pesquisa fundamenta-se nos conceitos construídos por Bourdieu como: a capacidade de articulação dos agentes em espaços sociais, reagindo de modo mais ou menos adaptado às situações que se apresentam, entendidos como *habitus* de classe; a ruptura com a suposição estruturalista de ação sem interferência das práticas realizadas pelos agentes como estratégia; o entendimento da escolarização como processo de formulação de expectativas de futuro; e a compreensão do espaço social constituído como sistema de posições diferenciais que confere aos agentes ocupações também diferenciadas nos diversos campos em que se encontram.

Em suma, os conceitos de *habitus* de classe, de campo social, de estratégia e de expectativas de futuro foram utilizados no intuito de compreender as escolhas realizadas por estudantes que procuram, em uma escola da modalidade normal, possibilidades para as construções de trajetórias de futuro profissional. O tratamento teórico utiliza a praxiologia¹¹ e as representações sociais formuladas por Bourdieu. Os conceitos centrais apresentados possibilitam compreender as práticas sociais desde sua gênese até os resultados de suas ações.

Bourdieu (1989) formula um sistema teórico em que aponta como as interações sociais de seus agentes estão baseadas em uma reprodução constante da estrutura estruturante, à medida que suas relações também estão em permanente reformulação. Essas interações estariam

¹¹O agente como figura central das ações humanas, tendo o conceito de *habitus* como gerador das práticas sociais.

submetidas a estruturas existentes nos espaços sociais e em permanente organização estruturante, ordenando as movimentações dos agentes.

O presente referencial teórico buscou analisar a origem das práticas sociais dos agentes pesquisados (jovens estudantes) de uma escola específica, repleta de características próprias (curso Normal), pertencente ao campo educacional, dotado de tradições de seu passado institucional e com autonomia limitada decorrente de sua própria condição de instância pertencente e uma rede de ensino pública.

1.1 *Habitus* de classe: mediações e articulações

O emprego do conceito de *habitus* de classe, nesta pesquisa, foi utilizado com vistas a entender como as “escolhas” dos estudantes estariam ligadas às preferências estabelecidas por um gosto próprio desenvolvido ao longo de suas vivências, levando-os, dessa maneira, a executar práticas pautadas pelas mediações e pelas consequências dessas escolhas. A opção pelo uso do conceito de *habitus* de classe, é pautada no entendimento de que algumas características reúnem condições propícias a análises sobre as escolhas por trajetórias de futuro possíveis de jovens, ou seja, o motivo pelo qual procura-se uma escola de formação de professores para prosseguir com seus estudos. O conceito de *habitus* conjuga, como na produção intelectual do autor, as perspectivas objetivas e subjetivas que compõem a vida social dos indivíduos, procurando demonstrar as ações dominadas tanto pela forma consciente como pela forma inconsciente e que são demonstradas através de suas práticas.

Entende-se que esse processo é resultante da depuração do gosto ou da preferência dos agentes, e impactam diretamente seus estilos de vida, contribuindo para a construção de trajetórias de futuros possíveis e, conseqüentemente, interferindo no ordenamento e na mobilidade social. Esse processo evidencia a distinção que se estabelece entre os agentes, diferenciando cada um deles, uma vez que estão atuando em um determinado campo social. O *habitus* é uma subjetividade socializada, entendido como um conjunto de esquemas de percepção, de apropriação e de ação, experimentado e posto em prática, em que as conjunturas de um campo o estimulam. “O gosto classifica aquele que procede a classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre a belo e a feio, o distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas. (BOURDIEU, 2007, p. 13)

As escolhas realizadas pelos agentes, sejam elas feitas de modo conscientemente ou não, recebem e receberam influências das mais variadas possíveis, de acordo com o espaço social de atuação, o contexto histórico vivenciado, o capital simbólico dos indivíduos, a relação desses elementos com o campo social onde se encontram e as preferências estabelecidas pelos gostos desenvolvidos por cada agente. Esses fatores estariam presentes na constituição do *habitus* de classe dos agentes, revelando, assim, um componente de extrema relevância para uma análise sociológica contemporânea, na busca por compreender as distinções sociais e a construção das identidades de respectivos grupos.

As distinções sociais percebidas entre as classes e as frações de classe que agem de maneira decisiva sobre o processo de construção das identidades não estariam somente impactadas pelo sentido econômico, mas, em muito, pelos fatores culturais de seus agentes. Segundo Bourdieu (2007), de maneira contínua e permanente, as relações de poder estão presentes nas lutas simbólicas, evidenciando a distinção entre as frações de classes sociais. Desse modo, todas as práticas aprendidas e colocadas em ação, quando necessário, apresentam um sentido que será aplicado às relações sociais, como forma de promover a distinção entre os agentes, possuidores de maior ou menor capital simbólico utilizado nos diferentes espaços (campos). Compreender a maneira como o *habitus* de classe transforma-se contribui para a verificação de que o gosto colabora na distinção das classes, uma vez que “se encontra na origem dessas lutas simbólicas” (BOURDIEU, 2007, p. 291). De modo resumido, pode-se dizer que suas escolhas implicam a representação mais ou menos explícita e sistemática que o agente possui do mundo social e da posição que ocupa ou ainda poderá ocupar nesse espaço.

Isso é evidenciado nas análises de Setton (2002) sobre a importância de que somente observar o ponto final ou o lugar de chegada não nos leva a compreender a definição do conceito de *habitus* de classe.

Habitus não é um destino. Ele auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, ou seja, um sistema de orientação que, ora consciente ora inconsciente, manifesta-se nos agentes. Como uma matriz cultural, o *habitus*, que predispõe cada um deles, possibilita realizações de escolhas e soluções para os diferentes desafios. “Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo”. (SETTON, 2002, p. 61) Nesse sentido, o conceito possibilita compreender uma complexidade cultural¹² que daria

¹²Análise do conceito de *habitus* correspondente à noção de cultura, construída de forma complexa e interacionada com a vida social, apresentando três características fundamentais: são duráveis, transmissíveis e adquiridas.

características próprias a cada um dos agentes e que se configuram no espaço social vivenciado por cada um deles.

Esse conceito de *habitus* é apresentado por Bourdieu estabelecendo um sentido mais apurado do processo científico metodológico, com vistas à compreensão das práticas observáveis de determinadas classes em relação ao seu estilo de vida, e, sobretudo, ao processo de aprendizagem e de reprodução desse estilo. Para chegar a esse entendimento sobre *habitus* de classe, é preciso lembrar uma construção anterior, sobre o modo como, ao longo da história, ocorreu a análise sobre as formas com as quais indivíduos e seus grupos desenvolviam determinada prática.

Podemos apontar essa origem na história, ao analisar os estudos aristotélicos sobre a visão grega para *hexis*, na qual procurava-se explicar as características do corpo e da alma após um período vivenciado pelo indivíduo. Ainda segundo Bourdieu, o termo voltará a ser empregado séculos mais tarde por Émile Durkheim, para explicar as orientações das ações dos indivíduos.

O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas (Héron, 1987). Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. (SETTON, 2002, p. 61)

Bourdieu retoma o conceito de *habitus* ao analisar a produção de Erwin Panofsky¹³, exposta em seu livro “*Architecture gothique et pensée scolastique*”, propondo um problema sociológico, para estabelecer um sentido amplo e complexo para a cultura, mediante a qual um grupo consegue se distinguir e atuar diante das situações que lhes são apresentadas.

A teoria do *habitus* será formulada inicialmente, durante as pesquisas realizadas por ele na Argélia¹⁴, descrevendo-o como um sistema de disposições duráveis e permanentes, transponíveis e integradas a todas as experiências passadas do agente, funcionando, a cada momento, como um canal de percepções, de apreciações e de tomada de decisões, tornando “possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas”. (BOURDIEU, 1983, p. 6)

¹³Erwin Panofsky (Hanôver, 1892 - Princeton, Nova Jérsea, 1968) foi um crítico e historiador da arte alemão, um dos principais representantes do chamado método iconológico, estudos acadêmicos em iconografia.

¹⁴A sociedade cabila, na Argélia, foi o palco de suas primeiras pesquisas. Seu primeiro livro, “*Sociologia da Argélia*” (1958), discute a organização social da sociedade cabila e, em particular, como o sistema colonial interferiu nas estruturas culturais daquela sociedade.

A análise sobre a sociedade cabila, na Argélia, possibilitou a Bourdieu compreender a situação de indivíduos arrancados de seu espaço social e colocados em outro, de maneira abrupta. A saída dessas pessoas do meio rural para o contexto urbano forneceu observações importantes sobre o modo como os indivíduos atuam segundo suas trajetórias vivenciadas, mesmo quando colocados em espaços diferentes. O conceito de *habitus* de classe foi sendo clarificado desde então por Bourdieu em sua produção acadêmica.

Outras análises contribuíram para as formulações do conceito de *habitus*. Os estudos de Norbert Elias (1887-1990) apresentam diferenças e aproximações dos conceitos formulados pelas concepções sociológicas desenvolvidas por Bourdieu. Para Setton (2018), os autores, ainda que com projetos sociológicos distintos, assemelham-se quanto à construção epistemológica sobre o funcionamento do mundo social e suas relações com a construção subjetiva dos indivíduos, entendendo *habitus* como um sistema ou um conjunto de disposições culturais, forjadas ao longo da experiência de cada indivíduo, resultante de um processo de socialização.

Para Elias (1994a), a configuração social dos indivíduos é formada por um *habitus* capaz de proporcionar características pessoais que diferem os indivíduos uns dos outros, o que permite o surgimento de aspectos em comum¹⁵ entre eles, compondo, assim, um *habitus* social.

Elias (1994a) utiliza-se de uma metáfora didática para explicar seu entendimento sobre *habitus*. A dança de grupo é utilizada para demonstrar que cada membro da dança (indivíduo) realiza gestos e movimentos previamente combinados e sincronizados com outros membros. Se um indivíduo muda o movimento, modifica-se a dança, ou seja, eles atuam de forma interdependente, uma vez que dependem uns dos outros.

Os membros dessa dança não podem ser vistos de maneira isolada, e, sim, como parte de um mesmo conjunto, mesmo possuindo características diferentes. O grupo tem forte influência sobre o membro que compartilha da mesma configuração social. Esse processo ocorre da mesma forma com os indivíduos na sociedade. Para Elias (1994a), a maneira como os indivíduos se comportam é determinada por suas relações sociais, anteriores e atuais, aprendidas com o grupo. Mesmo que o indivíduo se afaste dos demais, ele terá sempre consigo a aprendizagem realizada com a interação dos demais, apresentando, assim, seu *habitus* influenciado pelos demais. A partir daí, Bourdieu reformula o conceito de *habitus*, fazendo uso de maneira sistemática de suas proposições.

¹⁵*Habitus*, a partir da sociologia configural de Elias, é visto como um espaço de interações e de redes intercomunicantes, em que as relações entre os indivíduos ocorrem sempre de maneira interdependente e como formadoras de identidade.

O conceito de *habitus* construído pelo sociólogo “propõe identificar a mediação entre indivíduo e sociedade”. (SETTON, 2002, p. 63). Para isso, foi preciso conciliar o contexto exterior com as particularidades do indivíduo, em um diálogo entre objetividade e subjetividade do indivíduo¹⁶.

Sendo assim, Bourdieu (1990) estabelece que o *habitus* possibilita estratégias que, mesmo não sendo produto de uma aspiração consciente do agente, configura-se de tal maneira que, a partir de um conhecimento adequado, consegue reunir condições objetivas nem sempre decorrente de uma determinação mecânica de causas perfeitamente dispostas. Essas estratégias mostram-se objetivamente ajustadas à situação, podendo dar as respostas adequadas para a situação presente nas estruturas sociais.

A interrelação entre os elementos que se apresentam nas estruturas sociais, nas experiências vivenciadas, praticadas e configuradas pelas condições sociais existentes do agente poderão contribuir para a construção do conceito de *habitus* de classe. Para constituir o *habitus*, essas contribuições não podem ser efêmeras e transitórias, tampouco ações estanques descontextualizadas. Elas precisam ser duradouras, permanecer no *ethos*¹⁷, e estar presentes nas relações estabelecidas entre os agentes. “O *habitus* é uma subjetividade socializada”. (BOURDIEU, 1992, p. 101, *apud* SETTON, 2002, p. 63). Essa interrelação deixa evidente o quanto a relação entre os conceitos de *habitus* e de campo é relevante em Bourdieu.

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolúvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 1990, p. 126).

Desse modo, as práticas sociais dos agentes analisados por Bourdieu estariam sob a influência das relações estabelecidas no espaço social. As relações entre os sujeitos são observáveis e possibilitam compreender como seus efeitos interferem no campo social. Essa relação é uma via de mão dupla entre o *habitus* de classe e individuais e a formatação estrutural de um campo social determinado. A análise permite observar que as ações, os comportamentos, as escolhas e as aspirações dos agentes não são resultados previamente planejados, mas, sim,

¹⁶ Esta interpretação do conceito de *habitus* enfatiza o caráter e a interdependência entre indivíduo e sociedade.

¹⁷ Conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

“produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura”. (SETTON, 2002, p. 64)

Contudo, o conjunto dessas ações, comportamentos, escolhas e aspirações não necessariamente é colocado em prática de maneira uniforme pelos os agentes. Lahire (2002) considera que a produção homogênea do *habitus* em todas as esferas da vida é um sonho. As disposições culturais esperadas, dessa forma, sofrem resistências por parte dos agentes sociais. Tais disposições são fruto de concepções construídas por expectativas externas ao campo social ao qual pertencem esses agentes. As resistências a essas disposições manifestam-se como formas de: linguagem (as variações de comunicação entre os agentes); não assimilação de valores dominantes impostos às classes e às frações de classes dominadas; e não adesão aos procedimentos formais instituídos sem significância para esses indivíduos.

Por ser um sistema de disposições incorporadas, o *habitus* de classe não encontra concretude em um processo homogêneo e de reprodução igual para todos os agentes sociais, pois estes possuem interesses opostos, discordâncias entre seus pares, peculiaridade de públicos, referências divergentes, entre outras formas de contrariedade que, na verdade, evidenciam a heterogeneidade presente nas relações sociais.

Essa disponibilidade, certamente, não é infinita e seria falso conferir a linguagem política o poder de fazer existir arbitrariamente o que ela designa: a ação da manipulação tende a se circunscrever em certos limites, não só porque é possível alguém estar em condições de resistir a argumentação sem ser capaz de argumentar a resistência e, menos ainda, formular explicitamente seus princípios; mas também, porque a linguagem popular dispõe de seus recursos próprios que, apesar de não serem os da análise, encontram, as vezes, seu equivalente em uma parábola ou imagem. (BOURDIEU, 2007, p. 430)

As disposições de *habitus* que os agentes podem interiorizar dependem da ação dos princípios de socialização a que forem submetidos, pois, nas sociedades contemporâneas, poderão eles, de maneira simultânea e sucessiva, vivenciar experiências em diversos espaços.

Os campos sociais configuram-se em contextos de pluralidade, não homogêneos, por muitas vezes, contraditórios, ou, ainda, apresentam relativa coerência nas relações, exigindo de seus agentes um repertório de esquemas de ações ou de *habitus* não homogêneos, não unificados. Dessa forma, as ações heterogêneas dos ocupantes dos campos ganharão variações, segundo o contexto social ao qual estão inseridos.

Mesmo contendo a capacidade de transitar por diferentes espaços sociais – campos –, os agentes sociais encontram dificuldades quando se encontram em outros espaços onde o

habitus não lhes permite responder adequadamente às situações vivenciadas. Os desafios assim impostos podem causar constrangimentos e prejuízos diversos, de menor ou maior grandeza.

Dessa forma, Bourdieu (2007) leva-nos a perceber que o *habitus* auxilia a entender a existência dessa certa homogeneidade¹⁸ nas composições de arranjos sociais, nos gostos e nas preferências de um agente ou de um grupo que compartilhe de uma mesma trajetória social. Dessa feita, o conceito não pode ser compreendido como sinônimo de práticas sedimentadas, imutáveis e permanentes, mas pode ser apontado como um sistema de disposições que é construído de maneira contínua, de forma aberta e permanente, sempre sujeito à aprendizagem e às novas experiências. Ele pode, ainda, ser visto como um repertório de disposições incorporadas e inculcadas, e que podem ser postas em prática quando devidamente estimuladas diante das pressões existentes em um determinado campo.

Diante dos elementos apresentados para a construção do conceito, compreende-se que *habitus* de classe é regulado por um entrelaçar de práticas e esquemas individuais, socialmente organizados e compostos de arranjos estruturados presentes na sociedade. Trata-se de um conceito formulado a partir da inculcação de modos de agir e pensamentos, apreendidos de forma constante pelas experiências cotidianas vivenciadas entre os agentes, que podem ser orientadas ou não durante a atuação nos diversos espaços sociais. Pode-se afirmar, assim, que o *habitus* deve ser visto como um agrupamento entrelaçado de esquemas de percepção, de entendimento, de apropriação e de ação, verificados nas práticas dos agentes, quando são estimulados nas diferentes condições impostas nos diversos campos em que atuam.

Sendo assim, o *habitus* é incorporado durante a vida, como uma espécie de “subjetividade socializada”¹⁹. Esse processo de aprendizagem não é meramente mecânico e autorizado, uma vez que é o resultado de uma sistematização de princípios coerentes, apreendidos na prática vivenciada nos grupos dos agentes. A reprodução dessas práticas não atua apenas pela mera repetição das ações dos indivíduos, mas carrega em si um ordenamento de valores e de conhecimentos, reconhecido pelos agentes em seu campo social.

Essa compreensão sobre o conceito de *habitus* permite observar como os agentes são produtos da história nos diversos campos sociais. O papel de instituições sociais como a família e a escola, combinados ao momento histórico, estabelece variações para as trajetórias individuais, possibilitando diferentes práticas de seus agentes.²⁰ É nesse sentido que o conceito

¹⁸É preciso ter cautela com o termo homogeneidade, no sentido de representar práticas sociais idênticas, mas, sim, compreendê-lo como um agrupamento de *habitus*, que se identifica em determinado grupo.

¹⁹ Estruturadas e estruturantes apontadas por Bourdieu na objetivação das práticas subjetivas.

²⁰*Habitus* como produto de um esforço coletivo e individual, construído a partir das vivências dos agentes em suas famílias e experiências escolares.

de *habitus*, pode dar conta da especificidade da formação da identidade pessoal e grupal dos indivíduos na contemporaneidade.

Cada um dos agentes sociais caracteriza-se dessa forma por uma bagagem socialmente herdada da família e do contexto social vivenciado. As diferentes instituições a que esses agentes estão inseridos, em especial a escola, possibilitam que se evidenciem características que demonstrariam o sentido de constituição e pertencimento do agente social a determinada classe social. A escola e, principalmente, o trabalho pedagógico desenvolvido por ela, são compreendidos sociologicamente, quando observadas as relações que se estabelecem em seu interior a partir de sua atuação nas classes sociais e nas frações de classes. Segundo Bourdieu (1992), esse processo desenvolve-se por meio de uma força simbólica, exercida pelas ações pedagógicas que se instauraram entre as instâncias de relações que ocorrem na escola, definindo-se por seu peso na estrutura das relações de força, gerando significados que combinariam com as práticas e o *habitus* de seus agentes.

A relação de significações que definem objetivamente a cultura de uma classe como sistema simbólico revela a capacidade de inteligibilidade de seus grupos, desenvolvendo, assim, as potencialidades de seus agentes, considerando condições estruturalmente definidas, produzirem soluções às questões que se apresentam em seus cotidianos.

Esse processo de *inteligibilidade*²¹ agiria como um orientador “das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes” (BOURDIEU, 1992, p. 11), fazendo com que o *habitus* não seja compreendido como a resultante de ações planejadas e organizadas de maneira mecânica, em que a mera reprodução garantiria sua perpetuação de respostas esperadas.

Entende-se, desse modo, que o conceito de *habitus* fundamenta a hipótese de que é preciso compreender o fenômeno da educação e da socialização como um processo complexo, que se dá para além de instituições formais e que se constitui objetivando a subjetividade presente na diversidade dos espaços sociais. A escola, mesmo tendo a pretensão de educar todos os seus estudantes de maneira igual na transmissão de conhecimentos, é incapaz de concretizar tal objetivo. Mesmo que esse desejo exista concretamente nos planos da escola, ela não consegue controlar as variantes do processo, pois seus resultados não são igualmente obtidos por todos os seus estudantes, independentemente de terem ou não passado por todas as etapas formais da educação escolar.

²¹O princípio de inteligibilidade orienta o conjunto das reflexões de Bourdieu sobre a escola. O trabalho pedagógico desenvolvido por essa instituição só poderia ser compreendido quando relacionado ao sistema das relações entre as classes.

O processo de subjetivação não é “totalizante”, ele é fruto de algo muito mais amplo, estruturado a partir de uma multiplicidade de experiências vivenciadas pelos agentes sociais. Experiências que são formadoras e de certo modo intransferíveis, porém nem por isto, se torna impossível a sua objetivação, ainda que tenhamos quase sempre como resultados saberes provisórios. A subjetivação, conformadora de estilos e formas de agir é construída pela vivência em diferentes espaços e pela inculcação de formas simbólicas decorrentes de práticas exercidas por força da condição de classe, do pertencimento a grupos sociais específicos e pela inserção em determinadas instituições

O *habitus* é construído pela vivência nos diferentes espaços, inculcando formas que se tornam subjetivas de práticas exercidas pelas condições de classe, de grupo social e de instituições aos quais se está vinculado, moldando, assim, estilos e formas de agir.

Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe [...]. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe. (BOURDIEU, 1983, p. 80)

Consideramos a família, a escola, as instituições religiosas e as mídias, entre outras, no mundo contemporâneo, como instâncias socializadoras que coexistem em uma intensa relação de interdependência. Como apontado por Setton (2002), essas instâncias é que configuram, hoje, uma forma permanente e dinâmica de relação, pois o processo de socialização nas formações contemporâneas pode ser considerado um espaço plural, de múltiplas relações sociais. A socialização é estruturada pelas relações dinâmicas entre as instituições e os agentes que estão distintamente posicionados nos diferentes campos sociais. É fundamental, neste momento, ressaltar a relação de interdependência existente entre as instâncias e os agentes no processo de socialização. Essa advertência se faz necessária e urgente, pois é preciso evidenciar que as relações estabelecidas entre os agentes podem ser relações de perpetuação ou de rupturas.

1.1.1 Os estudantes e a juventude como categoria sociológica

O debate sobre juventude é capaz de provocar diferentes reações, de acordo com as referências que se tenha. Muitas são as variantes sobre esse debate que nos levam,

provavelmente, a um consenso: tratar a juventude como uma categoria extremamente complexa.

Compreendendo e respeitando tamanha complexidade, é preciso apontar para os elementos que compõem os enredamentos dessa categoria. Os estudos sobre juventude não podem destacar ou distanciar os jovens de seus contextos socioculturais, econômicos e políticos, aos quais estão inseridos. Sendo assim, é de extrema relevância observar essa complexidade quando se pretende entender as ações de uma juventude que constrói trajetórias para o futuro.

Sejam quais forem os recortes feitos para compreender a categoria juventude, eles devem ir além da simples análise etária e jamais rotular esses agentes, utilizando-se de dados congelados e delimitados por qualificações rígidas socioeconômicas ou de quaisquer outros dados que impossibilitem compreender suas variantes. Tão importante quanto rever teorias já consagradas é alinhar empiria e ciência.

Respeitando essas considerações, nosso estudo sobre expectativas profissionais de jovens estudantes de uma escola normal do município do Rio de Janeiro procurou apreender a complexidade própria dessa categoria. Para tanto, o primeiro passo é caracterizar alguns aspectos sobre a vida dos jovens analisados por nossa pesquisa. Trata-se de um grupo de jovens estudantes cariocas, que parte de suas localidades, bairros e comunidades, em busca de uma escola pública de formação de professores, localizada, para a maioria deles, distante de seus lares. Esses jovens comungam de gostos, estilos e práticas comuns em vários sentidos, mas, também, de preferências próprias e particulares, de acordo com *habitus* de classe desenvolvido ao longo dos processos de socialização vivenciados.

Essas poucas informações já carregam uma grande quantidade de realidades e de possibilidades, que repudiam qualquer tentativa de definição simples e primária, sendo necessárias maiores reflexões e considerações para que seja possível obter uma imagem mais próxima do real para a categoria juventude.

Há, como veremos, uma série de contradições, que se apresentam como desafios na tentativa de compreender e analisar as expectativas de futuro de jovens estudantes. Nossa pesquisa deparou-se com uma primeira dificuldade. Ao observar os elementos presentes na construção da trajetória de jovens, percebemos dois aspectos distintos, porém interligados. No primeiro aspecto, os elementos aparentes da trajetória desses estudantes, como origem familiar e experiências vivenciadas na infância e adolescência (práticas religiosas, grupos familiares, práticas da vizinhança, práticas esportivas e de lazer, locais de escolarização, primeiras práticas

de trabalho remunerado e outras semelhantes), são percebidos de maneira inicial nas ações e nos relatos dos agentes; no segundo aspecto, é requerido um trabalho de análise efetivo das diferenciações quanto às trajetórias possíveis e expectativas de futuro, para compreender os elementos que levaram às construções de seus agentes. Para isso, é preciso definir o que é essa categoria juventude.

Em seu trabalho sobre juventude, Bourdieu (1983) a caracteriza como uma construção social para definir uma relação de poder entre este grupo e outros (adultos), reforçando que não é possível estabelecer juventude como critério para o agrupamento de agentes, considerando-o como um grupo social homogêneo. Isso significa dizer que a idade biológica não é suficiente para caracterizar um determinado grupo social. Sendo assim, qualquer forma de caracterizar juventude que não considere a existência de diferenças sociais dificilmente conseguirá compreender as variantes possivelmente contidas em grupos de jovens estudantes.

Compreender na íntegra as principais características presentes nesta categoria – juventude – e o debate sociológico acerca dela possibilita apreender os elementos presentes no entendimento das expectativas de futuro dos estudantes estudados.

Na perspectiva em que os estudantes agem, buscando pela construção de estratégias de mobilidade social, as posições conquistadas estabelecem uma relação entre agente e campo social, que são observáveis pelos diferentes tipos de capital que possuem. Isso se refere não apenas ao econômico, mas também aos capitais cultural e social. A união desses capitais e suas combinações apontariam as posições de seus agentes dentro do campo social.

[...] a lógica específica de cada campo determina aquelas que têm cotação neste mercado, sendo pertinentes e eficientes no jogo considerado, além de funcionarem, na relação com este campo, como capital específico e, por conseguinte, como fator explicativo das práticas. Isso significa, concretamente, que a posição social e o poder específico atribuídos aos agentes em um campo particular dependem, antes de mais nada, do capital específico que eles podem mobilizar, seja qual for sua riqueza em outra espécie de capital - que pode exercer, todavia, um efeito de contaminação. (BOURDIEU, 2007, p. 107)

Para participar do “jogo” que se estabelece dentro de um campo, tais agentes têm a necessidade de possuir um mínimo de capital exigido por esse espaço; ou seja, inseridos nesse processo, esses agentes teriam a oportunidade de alteração de *habitus*, sendo essa uma possibilidade direta da ação. Dessa forma, os agentes estão sujeitos a uma perpétua modificação provocada pelas relações existentes no campo social, aprimorando ou estacionando sua condição neste espaço.

Conforme Brandão (2010), em cada campo predomina um capital específico (artístico, científico, religioso...) que funciona como uma moeda própria daquele campo, cuja posse é a condição para que os agentes continuem no jogo (social) e nele possam, em razão de suas jogadas, acumular mais desse capital específico.

Como os agentes sociais em análise são os estudantes e seus professores de uma instituição de ensino, será o setor educacional o campo prioritariamente observado e, assim, compreender, em especial, a posição da instituição em que se encontra inserida neste campo. Especificamente, a instituição em que nossos estudantes se encontram tem por característica marcante a função de formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Antes, porém, de examinarmos a instituição em que desenvolvemos nossa pesquisa, é preciso relembrar que os seus estudantes eram – e são – jovens, e isso, por sua vez, nos remete, como antes mencionamos, a uma análise da categoria “juventude”.

Assim, considerando os anteriores elementos, passamos a considerar algumas definições presentes em diversos autores que estudam juventude, os quais apontam confluências em suas análises e atribuem a essa fase de vida do indivíduo uma posição social que merece um tratamento cuidadoso por toda a sociedade.

Entre os debates existentes sobre juventude, destaca-se o que ocorreu na perspectiva da escola de Chicago²², que apontava o jovem como um problema social, diante de um contexto de urbanização crescente. A partir dessa visão, diversos atores puderam contribuir na construção desse ponto de vista, convergindo ou divergindo dessa afirmação.

Para Pais (2005), os jovens caracterizam-se por diferenças sociais estabelecidas e existentes entre seus grupos, e, não, pelo contrário, agrupando-os pelas similaridades apenas. O autor considera importantes as experiências vivenciadas pelos jovens, sendo elas individuais e/ou experimentadas coletivamente. Desse modo, o jovem estaria em um processo de transição importante. Forachi (1982), em trabalho clássico na sociologia brasileira, aponta para este caminho. O processo histórico traz contribuições fundamentais para a formação desse jovem, que está inserido em um dado contexto social e, assim, transforma-se em maior ou menor intensidade, interferindo na transição para a vida adulta.

Essa transição não é um processo simples. Segundo a socióloga, esse processo é difícil, pois as complexas formas de organizações sociais, somadas às diversas alternativas de vida que

²² Nome dado ao grupo de professores e pesquisadores da Universidade de Chicago (EUA), surgido na década de 1920 do século XX e que trouxe grande contribuição para a sociologia.

se constroem, tornam as escolhas ainda mais complexas, dificultando as decisões da maioria dos jovens.

As soluções para os problemas que atingem indistintamente todos os indivíduos, independentemente da idade ou da fase de vida, podem ser encontradas justamente nas articulações presentes nos campos sociais em que os agentes estejam inseridos.

Os estudos realizados por Forachi (1982) acerca da ação de jovens integrantes do movimento estudantil já revelava o quanto um contexto repleto de problemas e desafios impulsiona os agentes a buscarem soluções possíveis, utilizando seu repertório de conhecimentos e práticas para melhor lidar com as questões apresentadas e, assim, escolher caminhos a percorrer.

A compreensão contemporânea para a categoria de juventude parte da concepção de construção sociocultural, que age sobre as diferentes realidades nos campos sociais, articulando aspectos sociais, culturais e econômicos, possibilitando seu entendimento a partir dos diversos contextos existentes.

Esse processo exige compreender a juventude como um grupo de agentes relevantes no processo de construção dinâmica e de perspectivas influenciadas e influenciáveis, ao mesmo tempo. De forma resumida, a divisão etária apenas não dá conta da complexidade dessa categoria chamada juventude.

A constatação temporal sobre juventude como sendo pessoas com idades entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, definição instituída pelo estatuto vigente no Brasil por meio da Lei n. 12.852, de agosto de 2013²³, não é capaz de explicar as abordagens necessárias para a compreensão sociológica sobre juventude, e também não garante simplesmente elementos necessários para o estudo sobre as construções de trajetórias estudantis em um plano de perspectivas de futuro. Esse ordenamento jurídico apenas estabelece parâmetros legais para a adoção de possíveis políticas públicas a um determinado grupo etário no país.

A simples divisão entre idades é arbitrária e apresenta elementos que são fruto de disputas de diferentes interesses da sociedade. A juventude é apenas uma palavra para Bourdieu (1983), que aponta para o aspecto ideológico presente em outros elementos de classificação além da separação entre jovens e velhos.

²³Consultado no site: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/lei/L12852.htm. Acesso em: 14 set. 2019.

Para Bourdieu (1983), essa estrutura, alicerçada em pilares que definem marcos limitadores, padronizados e ordenados previamente, sendo objetos de manipulação existentes nas disputas sociais, é ainda encontrada em outros lugares (por exemplo, na relação entre os sexos). A divisão lógica entre jovens e velhos trata-se do poder, da divisão (no sentido de repartição) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe) acabam sempre por impor limites e por produzir uma ordem, na qual cada um deve manter-se em uma posição previamente definida no campo social em que se encontra, posição essa estabelecida como resultado das disputas existentes neste espaço.

Pais (1990) aponta, como refere Bourdieu, que juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável, simplesmente pelo fato de querer classificar um determinado grupo como unidade social, dotado de interesses comuns e submetido a essa forma de agrupar interesses a uma faixa de idades. Contudo, o debate sociológico para a juventude deve explorar não apenas as similaridades que se apresentam entre os jovens, mas, principalmente, explorar as diferenças sociais existente entre eles.

Esse ponto de vista vai de encontro com uma visão mais compreensiva perante as complexidades apresentadas pelos agentes sociais. Lahire (2005) aponta que a sociologia deveria dedicar-se a produzir uma visão do homem na sociedade cientificamente mais adequada às necessidades do que se ater às características socialmente construídas, a partir de figuras idealizadas.

Por ser processo de construção, a imagem que se constitui sobre juventude precisa ser pensada de forma diversa ao simples recorte temporal biológico, e buscar compreender sua categoria, a partir das formas expressas em modificações que ocorrem entre os indivíduos. “Nesse sentido, a juventude pode ser vista como uma ponta de *iceberg*, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade ‘produz’ os indivíduos” (DAYRELL, 2007, p. 1.114). Essa metáfora revela como apenas uma parte de um todo não permite visualizar a complexidade que se apresenta mutável, e que, interferirá diretamente nas instituições tradicionais responsáveis pela socialização de futuras gerações (família ou escola).

Ainda sobre a questão da compreensão acerca da categoria como uma construção que se dá não somente pela questão etária, Peralva (2007) explica que observar o desenvolvimento biopsíquico como única forma de entender as fases da vida como um fenômeno puramente natural procura afastar fatores sociais e históricos extremamente importantes para compreender esse processo.

A categoria juventude, estabelecida nesse sentido, serviria como mais um elemento presente no repertório disponível a serviço da efetivação da distinção social, refletindo os efeitos da dominação resultante da construção social que se impõe a jovens e velhos. As relações existentes entre idade biológica e idade social apresentam uma complexidade que não permite uma análise imediata, tampouco simples, sobre a categoria juventude. Em um sentido amplo, podemos dizer que existem tipos de juventudes dentro de um universo abrangente de agentes sociais que podem ser classificados a partir desta categoria.

Segundo Bourdieu (1983), há tipos de juventude nas sociedades capitalistas, que podem ser agrupados em dois grupos distintos e de ampla abrangência: o da burguesa e o das classes populares.

Portanto, o termo juventude não serviria para falar de jovens de maneira generalizante, como um grupo unitário, possuidor de interesses comuns, dentro de uma delimitação temporária demarcada pela idade cronologicamente definida. Existem diferenças marcantes entre esses dois segmentos de juventude. O gosto e o estilo de vida dos jovens refletem a realidade social existente nas diferentes posições de classe dentro do campo social.

O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Se comparássemos os jovens das diferentes frações da classe dominante, por exemplo, [...], veríamos que estes "jovens" possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável, etc., quanto mais próximos se encontrarem do polo do poder. Quando passamos dos intelectuais para os diretores executivos, tudo aquilo que aparenta juventude, cabelos longos, jeans, etc., desaparece. (BOURDIEU, 1983, p. 113)

Segundo Bourdieu (1983), o *habitus* de classe é um princípio gerador das características existentes nas relações dos agentes em seus estilos de vida, inseridos em uma posição social. É estabelecido, dessa forma, um conjunto de preferências, gostos e práticas que traduzem a lógica específica de um determinado grupo. Os bens materiais e simbólicos, as práticas culturais e as escolhas recebem a influência do ambiente onde se vive.

Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. Por exemplo, poderíamos comparar sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos "jovens" que já trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos quase lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia e preços baixos, entradas para teatro e cinema a preço reduzido etc. (BOURDIEU, 1983, p. 113)

Outro elemento presente na análise realizada por Bourdieu (1983), ao abordar o conceito de juventude, diz respeito ao trabalho remunerado e à sua importância na vida dos jovens de classes populares. A entrada precoce no mundo do trabalho traria consequências para a vida desses indivíduos. Vida escolar, tempo livre, relação com a família, entre outros aspectos, estão sujeitos a alterações relevantes. Nesse sentido, Bourdieu alerta que o trabalho nessa fase de vida possibilita a entrada no mundo adulto, e isso alteraria o *status* social desses jovens. Esse processo ficaria evidenciado, de uma certa maneira, mais entre os rapazes do que entre as moças.

Conhecemos o caso do filho do mineiro que quer começar a trabalhar na mina o mais rápido possível, porque isto significa entrar no mundo dos adultos. (Ainda hoje uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de aceder o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas, em relação às meninas, para poder sair com os colegas e com as meninas, portanto para ser reconhecido e se reconhecer como um "homem". Este é um dos fatores do mal-estar que a escolaridade prolongada suscita nos filhos das classes populares.) (BOURDIEU, 1983, p. 3-4).

Para muitos jovens das diferentes frações das classes populares, conciliar trabalho - que é a forma de ascender ao estatuto adulto e, assim, possibilitar ganhos econômicos, com a vida escolar e suas rotinas de estudos, rituais de passagem via escolarização e diplomação - é um verdadeiro desafio, que, muitas vezes, é considerado intransponível, em razão da dificuldade de seguir trabalhando e estudando.

Nessa perspectiva, a crítica de Bourdieu se centra no uso do termo juventude de maneira genérica para representar diferentes realidades. É possível comparar sistematicamente as condições de vida, as realidades vivenciadas, o mercado de trabalho, as possibilidades de qualificação, a administração do tempo dos jovens que trabalham e dos jovens que estudam, mas não é possível unificar essas realidades.

A realidade social é determinada pelas diferentes posições no espaço social, que correspondem ao estilo de vida de cada um dos jovens, sendo, sim, a tradução simbólica das distintas condições de existência. Essa noção de juventude aplica-se aos agentes investigados por nosso estudo.

Suas origens, estão nas classes populares, usuárias de serviços públicos essenciais. Segundo Motta (2016) pensar a juventude, é um exercício que engloba discursos, saberes, leis, políticas, sujeitos e classificações produzidas pela sociedade. Essa reflexão será possível tendo

em mente a compreensão de juventude como fenômeno²⁴ que precisa ser conhecido para buscar soluções necessárias. Entender quem são estes agentes e como se estabelecem diante das possibilidades de trajetórias possíveis de futuro profissional é parte fundamental para o processo de caracterização deste indivíduo.

Ao compreendermos a categoria de juventude como um processo socialmente produzido, como aponta Carrano e Dayrell (2014), a definição de ser jovem a partir da idade é uma forma de se definir o universo de sujeitos que habitariam o tempo da juventude, sendo preciso levar em conta que as representações e os sentidos que se atribuem a essa fase da vida “ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 110).

O entendimento amplo para esse período da vida seria um melhor caminho para se compreender as dimensões das experiências vivenciadas pelos agentes que passam por esse momento. É preciso ter a dimensão de que existe uma relação entre os elementos capazes de levar a compreensão ampla sobre juventude. Ter a ideia de que é apenas uma fase que antecipa a entrada na fase adulta não responde às questões complexas que se formulam diante de contextos sociais e experiências vivenciadas pelos agentes em seus campos sociais de atuação, tão diversos e repletos de características próprias. As construções que se estabelecem durante esse processo serão de grande importância para a trajetória de vida e se caracterizam por identificar a categoria juventude como dinâmica.

Consideramos que a categoria juventude é parte de um processo de Crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (CARRANO; DAYRELL; MAIA, 2014, p. 111)

Essa construção da noção de juventude não permite que esse grupo seja rotulado por critérios rígidos, mas os observa como parte de um processo de crescimento amplo e totalizante, ganhando características próprias no conjunto das experiências vivenciadas pelos agentes no seu contexto social. “Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.” (DAYRELL, 2003, p. 2). Entender a chegada à fase adulta como quem cruza uma “linha de chegada” ao terminar uma maratona, procura transformar um processo de

²⁴Estudo presente em “Juventudes” como categoria sobre os efeitos da articulação entre pobreza, juventude e violência. Luana Dias Motta UFSC.

construções sociais em uma fase comum a todos. Bourdieu (1983) faz críticas a essa manipulação do termo juventude para falar dos jovens como se fossem uma unidade social, o que seria um abuso de linguagem.

1.1.2 Juventude e escola: perspectivas de futuro

As trajetórias profissionais e as escolhas possíveis estão entre as preocupações constantes de jovens estudantes prestes a concluir a educação básica. Essas escolhas desenvolvem-se por meio de um emaranhado, quase sempre complexo, de combinações que envolvem gostos, sonhos, desejos, vontades e possibilidades, ligados a um *habitus* de classe que possibilita e auxilia na construção das trajetórias desses jovens.

As relações existentes nos espaços sociais, independentemente de suas complexidades, são capazes de produzir práticas observáveis nos diferentes grupos sociais. Dessa forma, entende-se que as ações, os comportamentos, as escolhas e as aspirações desses jovens não são aleatórios, mas, sim, “produtos de relações entre *habitus*, pressões e estímulos de uma conjuntura”. (SETTON, 2002, p. 64). A escola, como espaço que produz e recebe pressões existentes de uma determinada conjuntura, é capaz de fornecer elementos de análise para a compreensão das construções de trajetórias profissionais de jovens. Essa análise ganha destaque para o entendimento desse processo, isso quando a escolarização é percebida como importante forma de propiciar mobilidade social.

A crença de mobilidade social via escolarização, própria das sociedades capitalistas, nutre os agentes de expectativas sobre o processo de formação para o trabalho e a obtenção de diplomas e títulos. A escola, nesse contexto, possibilitaria capacitar e habilitar aqueles que por ela passam, elevando as condições de ganho diante das disputas nos espaços sociais, na obtenção de melhores empregos e ganhos econômicos.

Em sua obra “A distinção”, Bourdieu (2007) sinaliza que as condições estruturais são capazes de reproduzir posições de classe nas sociedades capitalistas. Além de apontar as estratificações sociais existentes nessas sociedades, Bourdieu indica, ainda, a existência sofisticada de mecanismos sociais, capazes de reproduzirem suas estratificações. A escolarização ganha uma dimensão específica nesse processo, em que os nascidos nas famílias com maiores e melhores condições socioculturais tendem a manter essa condição na vida adulta, reproduzindo as condições de suas famílias. Bourdieu destaca que a mobilidade social vertical pela via da escolarização é muito mais limitada do que o esperado pelas concepções das

sociedades capitalistas, uma vez que filhos de famílias com condições restritas de capital econômico e cultural legítimo, têm menores chances de aumentar suas condições após a conclusão dos processos de escolarização.

Diante de tudo o que vimos até aqui, podemos nos certificar de que somente a simples obtenção de diplomas não é capaz de criar possibilidades de ganhos e de mobilidade social. O aumento da escolaridade e a obtenção de um diploma não garantem a imediata elevação de posição na estrutura social estratificada.

A fórmula empregada nas sociedades capitalistas prega que o mercado regule todas as relações possíveis, o que encoraja jovens integrantes das classes trabalhadoras a estar preparados e qualificados, uma vez que, assim, seria possível que sua força de trabalho fosse comprada por potenciais patrões, dispostos a remunerar (conforme as regras do mercado) por serviços prestados.

Essa seria a forma de motivar os agentes sociais a estudar e a concluir etapas da educação formal, expandindo seus conhecimentos, disputando diplomas valorizados no campo educacional e garantindo, assim, distinção entre os demais agentes sociais em geral.

Se existe concorrência nesse âmbito, existem vencedores (aqueles que conseguem uma colocação em um posto de trabalho) e derrotados (aqueles que ficam à margem dessa conquista). Essa última categoria engrossa um exército de excedentes, como diria Marx (1974), tão necessário ao capitalismo para garantir a permanente exploração dos trabalhadores, mantendo a balança favorável sempre para burguesia detentora dos meios de produção²⁵.

Esse constante cenário, principalmente em uma economia como a brasileira, resultou em variações no mercado de trabalho. Olhando para as duas últimas décadas no Brasil, tivemos desde a diminuição do exército de excedentes de mão de obra, até o aumento dramático do número de desempregados no país. Em vinte anos, vivemos fases que vão do quase pleno emprego ao desalento²⁶.

A estruturação do desenvolvimento econômico, dessa forma, tende a garantir a existência do crescimento da renda e da elevação dos padrões de vida, via de regra, resultante da mobilidade social atingida com o aumento dos níveis de escolaridade dos trabalhadores. Porém, esse processo só é possível com a efetiva estruturação e criação de postos de trabalho.

Ao apresentar as análises sobre os estruturalistas econômicos, Gala (2017), aponta para o caráter transformador, principalmente, no processo de industrialização. Esse movimento

²⁵ Crítica da Economia Política de Karl Marx, referindo-se ao desemprego estrutural existente no Capitalismo.

²⁶ Categoria levantada pelo IBGE de trabalhadores que não procuram emprego por estarem desanimados e desacreditados.

promove uma sofisticação do tecido produtivo, tornando o campo do trabalho extremamente fértil para a criação de novos e melhores postos de trabalho. Para os economistas estruturalistas, que enxergavam de forma clássica o desenvolvimento econômico, esse movimento é indispensável, pois “sem um processo de industrialização robusto, não é possível aumentar o emprego, a produtividade e a renda per capita de um país, reduzindo a pobreza” (GALA, 2017, p. 111). Contudo, apesar da importância da visão clássica para as análises econômicas, ela não contempla a complexidade das relações e o contexto de uma economia como a brasileira.

Mesmo não sendo um componente direto para a constituição do objeto da pesquisa, é importante destacar um elemento estruturante presente no campo econômico.

O processo de industrialização brasileiro²⁷, apesar de seguir uma pauta de diversificação e modernização da sua produção - que engloba bens de base, intermediários e de ponta -, não consegue acelerar esse processo e muito menos diversificar e sofisticar seu parque industrial, a ponto de gerar novos e melhores postos de trabalho. Conforme apontado por Gala (2017), os países complexos economicamente investem em sofisticação da produção, tendo a visão estratégica sobre a ubiquidade e a diversidade de produtos como conceitos básicos de sua economia. “Se determinada economia é capaz de produzir bens não ubíquos, raros e complexos, estamos diante de uma indicação de que o país tem um sofisticado tecido produtivo.” (GALA, 2017, p. 22). Produzir o que todos produzem e, com isso, oferecer o que existe em certa abundância no mercado, além de evidenciar uma falta de diversidade produtiva, demonstra limitação na disputa por mercados consumidores, e o que é pior para as classes trabalhadoras: aponta para uma profunda restrição no campo de trabalho.

Abandonar processos estruturantes que possibilitariam uma real diversificação da produção acarreta uma reação em cadeia que trava toda e qualquer forma de investimentos e criação de postos de trabalho. O insistente posicionamento por reformas impulsionadas pelo espectro do neoliberalismo desfaz não apenas a possibilidade de determinar uma agenda real de crescimento social como também econômico. “O neoliberalismo redimensionou as relações de dependência, desestruturou as políticas de substituições de importações e criou novas formas de vinculação da região à economia mundial.” (MARTINS, 2011, p. 313).

As consequências desse processo para a reorganização de divisão do trabalho resultaram em desemprego, superexploração dos trabalhadores e precarização do trabalho, que vêm sendo uma constante para as classes populares brasileiras.

²⁷Processo de industrialização tardia. Foi durante o século XX que o Brasil experimentou fases importantes desse processo, até tornar-se uma economia que possui parques industriais sofisticados, porém ainda depende de tecnologia produzida em países desenvolvidos.

Toda essa dinâmica configura-se em um espaço social que tem no campo econômico seu mais poderoso determinador de normas e regras. É nesse espaço que os jovens das classes populares brasileiras precisam disputar posições, combinando suas formas de capital, com possibilidades de escolhas, criando estratégias para a vida profissional.

A visão de que a escolarização serviria como redentora dos problemas e, por si só, resolveria as questões sociais tão complexas acerca de educação e trabalho não é só antiga como também injusta, no ato de impor aos jovens estudantes a responsabilidade de qualificar-se para trabalho. Presente nos alicerces da meritocracia, ela empurra para os estudantes a ideia de que o êxito está presente no seu esforço pessoal em construir uma trajetória de sucesso ou de fracasso. Souza J. (2009), tece críticas a liberais conservadores que consideram a escola de maneira descontextualizada como a grande saída para o Brasil, pois essa visão permitiria mascarar as profundas e complexas desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

Sendo assim, escolarização pensada como uma possibilidade para mobilidade social configura-se como parte estruturante de projetos de vida que começam a ganhar formato antes mesmo do ingresso em instituições de ensino. A socialização que ocorre na família, nos diferentes grupos sociais e depois na escola é capaz de produzir desejos, sonhos e vontades, que carregam marcas de um processo longo e que se inicia antes mesmo da vida escolar. Desprezar todas construções efetivadas durante esse período e nesses diferentes agrupamentos não permitiria compreender efetivamente sobre juventude e escola e as perspectivas de futuro.

Esse enfoque analítico procura compreender as influências exercidas pela escola e seus agentes institucionais para além da ação mecânica de certificar os estudantes que passam por uma escola e que, no término desse processo, iniciam uma disputa por colocação em postos de trabalho. Evidente que essa é uma preocupação dos estudantes, pois, segundo Bourdieu (2007), o acesso à educação, cada vez mais ampliado às classes populares, modifica os elementos simbólicos e material dos diplomas e certificações e, assim, tornando-os desvalorizados nas disputas realizadas nos campos sociais. Nessa perspectiva, o que se procuramos com nossa pesquisa foi compreender como as escolhas por trajetórias se dão justamente em um momento histórico no qual postos de trabalho são cada vez menores e em que a precarização do trabalho submete homens e mulheres, jovens e velhos a condições de exploração pelo capital²⁸.

É preciso destacar o papel dos agentes, cada um em seu espaço social específico, que circundam os jovens pesquisados, quanto a sua capacidade de inculcar valores acerca das

²⁸ Referente à exploração exercida sobre os trabalhadores no sistema capitalista.

perspectivas para o futuro. Para isso, foi preciso levantar cada uma dessas influências na escolha da escola, conferindo a força de suas ações nesse sentido.

Sendo assim, a escola constitui-se como instrumento indispensável para aquisição, melhoria e formação de capital simbólico. O somatório dos dividendos obtidos pela escolarização se somará ao conjunto de capitais adquiridos pelos agentes ao longo de suas jornadas e de suas relações sociais, aumentando, desse modo, suas possibilidades de sucesso diante das lutas por espaço e por permanência nos campos sociais.

1.2 Campo social: o espaço social e suas interações

As interações entre os agentes e as instituições que ocorrem em um determinado espaço social determinarão as normas de funcionamento e como se darão as estruturas desse campo. Bourdieu (2003) observa a dinâmica dos espaços sociais e desenvolve amplamente o conceito de campo, definindo-o como um sistema de disposições diferenciadas, conferindo aos agentes, de forma individual ou coletiva, *status* diferentes.

Os campos apresentam-se à apreensão sincrónica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas). Há leis gerais dos campos: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião te, leis de funcionamento invariantes (é isso que faz com que o projeto de uma teoria geral não seja insensato e com que, desde já, possamos servir-nos do que aprendemos sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogarmos e interpretarmos outros campos, superando assim a antinomia mortal da monografia ideográfica e da teoria formal e vazia). (BOURDIEU, 2003, p. 119)

Cada campo específico possui normas próprias de funcionamento e, ao mesmo tempo, seguem leis maiores que interferem em todos os campos. Esses espaços funcionam como sistemas específicos de relações objetivas, que se refletem nas práticas²⁹ de seus agentes.

Entender a lógica estrutural existente no campo e a forma como essas estruturas funcionam possibilita compreender as imposições que se dão aos agentes no interior no campo. As reações e as respostas a essas imposições resultam em disposições duráveis que serão interiorizadas em forma de *habitus* de classe. A partir das posições ocupadas pelos agentes em um determinado campo social é que será possível analisar as ações que precisam ser entendidas.

²⁹Acordos, alianças, concorrência, cooperação, disputas entre outras ações que se estabelecem entre os agentes pertencentes ao campo social.

As interações que os agentes estabelecem no interior do campo social estão ligadas às posições que mantêm diante das disputas estabelecidas. Elas definem de forma objetiva a permanência, a ascensão ou mesmo a exclusão desses agentes do espaço social. “A cada uma das posições típicas no campo corresponde uma forma típica de relação entre a fração dominante-dominada e as frações dominantes.” (BOURDIEU, 2007, p. 193). Essas posições típicas caracterizam-se pelos arranjos, combinações e limitações impostos pelas relações entre seus agentes.

Para melhor compreender essa relação, Bourdieu realiza sua análise comparando as disputas que se estabelecem em um campo social como em um campo de jogo. Usando essa analogia, a posição dos agentes nesse campo está relacionada a um processo de construção de possibilidades estabelecidas pelo capital³⁰ de que cada um deles dispõe (econômico, cultural e social) e seus interesses de conservação/perpetuação/mudança de posição no campo em que estão inseridos, sendo hierarquicamente organizado de acordo com o capital simbólico e em relação ao capital econômico que se constitui.

Sobre esse aspecto, Brandão (2010) aponta que as ações existentes são dependentes das posições relativas do conjunto dos agentes em um campo específico e que tendem a guardar certa equivalência com as posições alcançadas em outros campos, conferindo a cada um deles a possibilidade de transformar ou de garantir as posições relativas dentro desses campos. Sendo assim, quanto maior for o volume do capital, maiores serão as condições dos agentes de dominar o jogo existente no campo. Contudo, é importante lembrar que, na perspectiva dinâmica das relações *habitus* / capitais / campos, nenhuma conquista de posição é definitiva dentro de um campo, pois o espaço social é constituído por um conjunto de campos que, embora relativamente autônomos, se inter-relacionam, criando um ordenamento que se impõe sobre os campos específicos. As relações existentes entre os diferentes campos possibilitam a permanente dinâmica de posição entre os agentes.

Isso indica que os campos são lugares de luta entre os agentes que buscam manter ou conquistar determinada posição dentro desse campo, ou seja, “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22). Os campos são formados por agentes ou instituições capazes de criar espaços que existem e se caracterizam pelas relações que ali se estabelecem.

³⁰O sentido de capital na teoria sociológica de Bourdieu refere-se ao poder constituído por ativos econômicos, culturais e sociais pertencentes aos agentes e disponíveis para a utilização. Esse capital simbólico exerce sua força diante das relações que se estabelecem nesses espaços.

O campo constitui-se como um espaço estruturado e hierarquizado, abalado por tensões e constantemente controlado pelos agentes das frações de classes que pretendem manter ou conquistar maiores e melhores espaços. Para Bourdieu, as posições entre os agentes dentro de um campo “são estruturadas, isto é, os agentes da fala entram em comunicação num campo onde as posições sociais já se encontram objetivamente estruturadas” (BOURDIEU, 1983, p. 13), uma vez que todas as lutas existentes em um campo exigem que os agentes detenham, em algum grau, determinado tipo de capital.

Uma outra analogia possível é a relação entre a economia e o mercado de bens simbólicos, que situa o campo social como um mercado possuidor de bens e, ao mesmo tempo, constitui-se como um campo de forças e de lutas. “O sistema de produção e circulação de bens simbólicos define-se como o sistema de relações objetivas entre diferentes instâncias definidas pela função que cumprem a divisão do trabalho de produção, de reprodução e de difusão de bens simbólicos”. (BOURDIEU, 2007, p. 185).

O sistema apresentado é um campo social no qual as relações que se estabelecem entre os agentes são capazes de objetivar valores simbólicos, mesmo com a inexistência de recursos financeiros. Essas relações são capazes de formular hierarquias estruturadas, repletas de valores simbólicos disputados e rentáveis. Esses campos, segundo Bourdieu (1989), não podem ser categorizados como estruturas fixas e estáticas, sendo resultantes de processos de diferentes interações sociais e espaços de posições estruturadas. No interior de cada um deles, existe disputas, concorrência e dominação pelas formas de capitais, que são distribuídas de maneira desigual. Sendo assim, essa luta é disputada entre os que pretendem assumir uma posição e aqueles que desejam mantê-la.

As movimentações que se apresentam nos campos sociais são efetivadas por seus agentes, que, em função de seus *habitus* de classe, dirigem suas ações nos diferentes campos. Segundo Zaia (2010), a atuação dos agentes nos campos sociais dependerá do grau de complexidade do *habitus*, que deverá ser estruturado por diferentes formas de capitais obtidos, justamente, pelo trânsito nos diferentes espaços sociais.

As condições de acumulação de capital são proporcionais às oportunidades de jogo que os agentes encontram nos campos sociais. Essas oportunidades, entretanto, não parecem ser circunstâncias ou aleatórias, pois estão normalmente balizadas pelo volume e pela estrutura de capital dos agentes em relação a condições (de volume e estrutura de capitais) dos demais agentes envolvidos no jogo em dum campo específico. (ZAIA, 2010, p. 232)

O acúmulo de capitais resultante das disputas travadas configura as estruturas que são formadas. Dessa forma, podemos perceber que a desigual distribuição de recursos (capital) entre os agentes movimenta as lutas e as disputas travadas dentro dos campos. Para Bourdieu (2003), lutar por capital não significa a destruição dos espaços, pois as disputas travadas movimentam os espaços, motivando os agentes não apenas a lutar pela sobrevivência, mas a criar condições de permanência e evolução nos campos sociais: “A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (BOURDIEU, 2003, p. 120).

Para isso se tornar possível, os capitais (econômico, social e cultural), como estão presentes nas relações das estruturas dos campos, são utilizados como referência para ingresso, posicionamento e permanência nesses espaços, uma vez que o capital regula todas as ações dos agentes no campo social.

Entre as diferentes formas de capital, o econômico tende a ser, em muitas situações, decisivo, em razão de seu maior peso historicamente constituído. Perceba que o campo econômico exerce uma determinada autonomia entre os demais campos, contudo, as formulações teóricas propostas por Bourdieu destacam a relevância do capital simbólico, ao apontar as formas de capitais social e cultural como detentoras de ativos poderosos, capazes de decidir disputas existentes no campo social.

Bourdieu (2007), ao analisar o campo das instâncias de reprodução e consagração, define o campo educacional como o conjunto de recursos que se possui ou são possíveis de se obter, ligados a uma rede de relações e de conhecimentos entre outros agentes e instituições. Tais recursos devem ser capazes de serem utilizados para as motivações dentro do campo, vide o conceito de capital cultural formulado por Bourdieu (1989, 1992, 2007), a partir das observações realizadas sobre desigualdades no rendimento e no desempenho escolar de agentes oriundos de estratos sociais diferentes.

Bourdieu (2003) aponta para outra propriedade do campo social de menor percepção, mas não menos importante, quando ressalta que todos os agentes presentes nesse espaço social têm em comum um certo número de interesses essenciais e que estão interligados aos antagonismos presentes no campo, “daí uma cumplicidade objetiva que está subjacente a todos os antagonismos”. (BOURDIEU, 2003, p. 121)

As lutas travadas nesses espaços estabelecem não apenas embates diretos, como também acordos entre opositores. Isso faz com que os participantes das disputas realizadas nos campos

sociais reproduzam as condições que possibilitam suas experiências. Mesmo as ações vistas como desinteressadas, livres de grandes embates e disputas são capazes de garantir a aquisição ou a manutenção de formas de capitais e, sobretudo, a manutenção do campo social.

Quando as pessoas só têm de deixar correr seu *habitus* para obedecer à necessidade imanente do campo e satisfazer as exigências que nele se encontram inscritas (o que constitui em todo o campo a própria definição de excelência), não há, seja de que maneira for, consciência de estar a sacrificar um dever e menos ainda a buscar a maximização do ganho (específico). Têm, portanto, o ganho suplementar de se verem e serem vistas como perfeitamente desinteressadas (BOURDIEU, 2003, p. 126)

Essa ação parte do agente e não é exercida de forma aleatória e despreziosa no interior do campo. As forças existentes nesse espaço organizam as formas de disposições que se estabelecem, sendo capazes de aproveitar não apenas resultados das movimentações como também da inércia³¹ existente.

Sendo assim, a dinâmica que se configura no interior de um campo social ganha uma dimensão própria e particular. Nesse sentido, e as estratégias utilizadas pelos agentes são organizadas de acordo com a forma e a quantidade de capital de que dispõem. A desenvoltura das ações ali realizadas auxilia na configuração da possível autonomia construída e conquistada por esse campo social.

Conhecer o campo social (campo educacional) em que ocorre nossa pesquisa, tendo como referencial sociológico as análises sobre o espaço social realizadas por Bourdieu, requer levantar as disposições existentes sobre *habitus* de classe dos agentes (estudantes) e as possibilidades de constituição de formas de capitais para formular estratégias de construção de futuros possíveis.

O bom desempenho escolar, então, está diretamente ligado ao processo de inculcação de valores culturais realizado no ambiente familiar³², construído anteriormente ao processo de escolarização.

Segundo Trigo (1998), a noção de capital cultural construída por Bourdieu inclui o estado objetivado da própria cultura que pode tornar a forma de bens artísticos e escolares (ou “acadêmicos”, como os produtos das ciências e da filosofia). A ligação entre capital cultural e

³¹Todas as formas de interações e a ausência delas são elementos capazes de demonstrar as características de um campo específico e de formular a produção e a reprodução de diferentes capitais.

³²Os agentes pertencentes a famílias oriundas de frações de classe socialmente elevadas tendem a dominar os valores dominantes que definem o capital cultural. Esse domínio garantiria vantagens nos processos de seleção educacional.

econômico é estrita, pois o acesso aos bens culturais³³ é facilmente possibilitado pelos recursos econômicos.

1.2.1 Campo educacional e o capital cultural

O campo educacional é o espaço social delimitado por essa pesquisa. As relações existentes em suas estruturas são de interesse direto para a compreensão das ações dos agentes existentes no interior desse campo específico. Observar essas ações possibilita compreender as características das posições ocupadas pelos agentes nos demais espaços sociais, o *habitus* de classe constituído por eles, a disposição de capital utilizado e sua possível ampliação.

Essa análise torna-se importante à medida que, para compreender o posicionamento dos agentes no campo social, é preciso observar sua condição de estudante, suas vivências escolares, suas histórias de vida e suas experiências adquiridas pelas passagens entre os espaços em que circulam. Desse modo, será possível levantar as informações e observar práticas que possam configurar seus *habitus*, exibindo seus gostos e seu estilo de vida.

Sempre que se estuda um novo campo, seja o campo da filologia no século XIX, da moda hoje ou da religião na Idade Média, descobrimos propriedades específicas, próprias de um campo particular, ao mesmo tempo que fazemos progredir o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias. (BOURDIEU, 2003, p. 119)

Estudar o campo educacional possibilita rever pontos que são comuns aos demais espaços sociais, assim como aprofundar as especificidades do campo. Outro aspecto importante sobre esse estudo é compreender o nível de autonomia ou de dependência do campo educacional em relação aos demais. Esses elementos permitiram compreender as características dos agentes que atuam nesse espaço.

É possível concluir, diante de tudo o que vimos até aqui, que estudantes e professores se apresentam como figuras comuns deste campo, contudo, cada espaço que se estabelece para a análise social requer atenção particular para a compreensão plena das especificidades presentes em cada um deles. Apesar de o campo educacional apresentar características próprias, não se pode deixar de analisar os formatos específicos do espaço de pesquisa. Mesmo sendo a escola um espaço tradicionalmente predefinido e tratado pelo senso comum como imutável na

³³Livros, obras de arte, acervos musicais entre outras possibilidades de acesso a diversas formas de cultura reconhecidas como valores de distinção.

sua forma de atuar e de se relacionar com os agentes, a análise desse espaço merece um olhar detalhado sobre suas características próprias, desde as mais simples até as mais complexas.³⁴ Isso se dá pela diversidade das práticas sociais dos agentes evidenciadas pelos *habitus*, gostos e estilos que se observam em cada um deles.

Segundo Bourdieu (1990), a existência de um campo especializado e relativamente autônomo, capaz de operar dentro de uma certa liberdade, é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e a interesses específicos de determinados grupos. Desse modo, por meio dos investimentos que associam aspectos econômicos e psicológicos que acarretam entre os agentes tudo aquilo que está em jogo dentro de um campo e o que é produzido dentro dele, pois “todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse que é condição de seu funcionamento.” (BOURDIEU, 1990, p. 126). No caso do campo educacional, esse interesse está relacionado a apropriação de um determinado tipo de capital cultural decorrente do processo de escolarização.

Dessa forma, o campo educacional configura-se como um espaço que goza de uma autonomia relativa em relação a outros campos sociais, mas que, ao mesmo tempo, vê-se subordinado, principalmente, aos campos econômico e político. O primeiro, por ser o campo que determina, em última instância, sobre os demais, em razão de garantir o suporte material das necessidades básicas para a existência e a manutenção de suas realidades. O segundo, por ser capaz de articular sobre determinadas relações de poder e força existentes em diversos campos, incluindo o educacional, na tentativa constante de alcançar e de manter o controle das relações sociais.

As relações entre esses campos (o econômico, o político e o educacional) definem os interesses que os diferentes agentes podem vir a ter em particular, no campo educacional. São também essas relações que possibilitam as condições de funcionamento e relativa autonomia como vem a ser o educacional. Esse funcionamento é possível pelas práticas - inclusive aquelas, à primeira vista, as mais rotineiras - dos agentes sociais e normas institucionais que legitimam ou não essas práticas e os resultados delas decorrentes.

No campo educacional, os ritos e os processos normativos das instituições escolares incidem diretamente sobre os agentes sociais (estudantes professores e demais atores da “comunidade escolar”) que nele estão posicionados, configurando direta ou indiretamente suas práticas, expectativas e trajetórias individuais em ações que propiciam a produção e a reprodução do capital cultural.

³⁴Utilizando o conceito de campo em Bourdieu, não existe escola em geral e, sim, “escolas” posicionadas como instituições pertencentes ao campo educacional de modo diferenciado.

Duas abordagens sobre capital cultural são necessárias para a compreensão do campo específico (educacional) analisado por nossa pesquisa. O primeiro diz respeito ao conceito básico, formulado para a compreensão sobre campo social e as movimentações de seus agentes. O segundo está direcionado ao entendimento de capital cultural como elemento importante na construção de expectativas para o futuro profissional, tendo o magistério como possibilidade para o trabalho.

Em estudo clássico sobre o processo de escolarização, Bourdieu (1992) aponta que a conhecida vantagem dos estudantes oriundos das classes superiores sobre as demais aumenta quando esses indivíduos se distanciam do domínio exclusivo da cultura diretamente ensinada e controlada pela escola. Esse enfoque “é o produto da ação contínua dos fatores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber, o capital cultural e o *ethos* de classes” (BOURDIEU, 1992, p. 97).

A expressão capital cultural desenvolvida por Bourdieu para analisar as situações de classe na sociedade tem o papel de caracterizar subculturas³⁵ de frações de classes presentes em bens rentáveis, diferentes do capital econômico, mas possível de garantir ganhos diante das disputas travadas nos espaços sociais. Para Bourdieu (2007), embora a escola seja apenas mais um espaço institucional de socialização, todo o conjunto de traços que compõem “personalidade intelectual” das classes cultivadas de uma sociedade é formado e reforçado pelo seu sistema escolar, possibilitando, assim, a formação e a reprodução do capital cultural. “Ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a uma cultura, à cultura de uma classe de uma nação” (BOURDIEU, 2007, p. 229).

Dessa forma, o capital cultural apresenta grande abrangência de sentido, possibilitando indicar todas as formas em que a cultura influencia o *ethos*³⁶ de seus agentes. O capital cultural, como visto, configura-se como mais um dos capitais em disputa e que encontra no campo educacional espaço para sua reprodução e desenvolvimento. Essa afirmação, segundo Catani e Nogueira (2007), coloca-se como hipótese para as explicações sobre a desigualdade de desempenho escolar de estudantes oriundos de frações de classes diferentes, relacionando o sucesso escolar ao capital cultural obtido em um mercado escolar. “Esse ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto a visão comum, que considera o

³⁵Possibilidade de compreender cultura em um sentido mais abrangente, presente na obra de Bourdieu, que ao buscar entender as condições de vida dos agentes sociais de diferentes classes sociais, ao levantar gostos, estilos, valores e estruturas interiorizadas.

³⁶O *ethos* define-se pelos valores implícitos e interiorizados que poderão contribuir na definição de práticas diante do capital cultural e da escola.

sucesso ou o fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto as teorias do “capital humano” (CATANI; NOGUEIRA, 2007, p. 73).

No que se refere ao capital cultural como elemento presente na construção de expectativas para o futuro profissional, tendo como referência o magistério como possibilidade de trabalho, as referências de Bourdieu, segundo Catani e Nogueira (2007), apresentam elementos presentes na formulação do capital cultural e nas trajetórias e disposições estabelecidas ao longo do processo de socialização dos agentes sociais.

Novamente, o conceito de *habitus* dá conta de explicar a incorporação cultural que promove uma estruturação de práticas capazes de apontar perspectivas de futuro, vindo na formação para o magistério as possibilidades de trabalho.

O ingresso em uma determinada carreira profissional implica estruturação de seu *habitus* profissional, a partir da incorporação de práticas sistematizadas e próprias de um determinado campo. No que se refere ao *habitus* profissional, Bourdieu (2003) aponta que códigos de condutas linguísticas, gostos, estilos próprios são interiorizados e, posteriormente, traduzidos nas práticas sociais dos agentes nos grupos por eles frequentados. Segundo Silva (2005), qualquer agente passa por um processo de interiorização e de exteriorização de elementos profissionais de estruturação de seu *habitus* profissional³⁷.

As relações que se estabelecem no campo educacional são interiorizadas desde o ingresso na escola. Oliveira (2005) lembra que os processos de escolarização dos indivíduos são revisitados no sentido de referências construídas, pois “temos recursos de experiências e também representações de escolhas, influências, modelos e formação de gostos e estilos” (OLIVEIRA, 2005, p. 100).

O campo educacional, nesse sentido, ganha dimensão própria para a formação profissional, uma vez que as formulações existentes nesse espaço estão ligadas às condições sociais presentes. Bourdieu (1992) salienta que as relações que um agente mantém com sua cultura dependem das condições sociais vivenciadas por ele, pois a transmissão cultural nada mais é do que a atualização de um certo tipo de relação com a cultura.

Desse modo, o capital cultural acumulado por esse agente, em particular nos indivíduos que, de certa forma, ingressam na formação do magistério, capital cultural institucionalizado³⁸ possível de garantir alguma distinção no interior do campo educacional. Vale lembrar que essa

³⁷Por *habitus* profissional de docentes, Silva (2005) entende que as disposições internas incorporadas pelo agente (professor) se dão em virtude de sua exposição contínua ao ambiente escolar.

³⁸Refere-se à formação escolar do agente. Bourdieu aponta para a quantidade e a qualidade dos diplomas e certificados conquistados pelos agentes nas buscas por distinção.

distinção segue regras existentes no campo específico, porém, estariam ligadas às normas gerais que regem os campos sociais.

1.3 Estratégia e expectativas de futuro

O conceito de estratégia, para Bourdieu, rompe com a visão do senso comum que atribui ao termo o sentido de ação planejada e rigidamente organizada. Para Bourdieu (2003), estratégia está relacionada ao *habitus* dos agentes e aos dispositivos a este pertinentes, permitindo-lhes agir e imaginar possibilidades de futuro, porém sempre sob a determinação das estruturas de um dado campo social.

Cabe salientar que as estruturas não são construções de planos descolados de processos históricos e sociais, muito menos ações decorrentes de práticas “vocacionadas” por uma espécie de “dom” natural.

Para Bourdieu (1989), na análise das práticas sociais e das expectativas dos agentes sociais, mesmo quando estas se apresentam como imaginárias e irreais deve ser considerado o sistema de possibilidades (e impossibilidades) objetivas produzidas pelas estruturas de um dado campo social com relação ao futuro de integrantes de uma classe social, seja isto em relação a classe como um todo, seja em relação a alguns de seus integrantes em particular. Deve-se ainda observar que as estratégias estão ligadas ao *habitus* e as expectativas de futuro decorrentes desse sistema de disposições inconscientes são resultantes das construções subjetivas objetivadas, reveladas nas ações praticadas.

O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, dessas orientações comumente descritas como “escolhas” de “vocação” e, muitas vezes, consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geocêntrico dos determinados objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 1989, p. 202)

As escolhas de jovens oriundos de frações de classes populares estariam sujeitas à construção desses dispositivos, tendo características próprias de seu *habitus* de classe. Assim, mediante o *habitus*, podem definir suas ações diante das possibilidades disponíveis. Contudo, as estratégias não seriam decisões inconsistentes e esquematizadas de maneira rígida e controlada, impossibilitando variações em futuras decisões.

Segundo Trigo (1998), ao conceituar estratégia, Bourdieu procura posicionar-se de modo contrário ao conceito utilizado pelo estruturalismo³⁹. Suas ideias colocam a subjetividade presente nas práticas dos agentes por um *habitus* interiorizado, contrário de um ator apenas apto a realizar ações estabelecidas por modelos predefinidos e externos. “A ação de estratégia, que traz implícita a ideia de um sujeito, um agente executante torna-se então pertinente” (TRIGO, 1998, p. 52)

Para Sousa (2011), a oposição de Bourdieu ao estruturalismo de Saussure e Lévi-Strauss (linguístico e antropológico, respectivamente) seria aparentemente mascarada pelo uso da expressão *regra*, que à primeira leitura faria desaparecer qualquer nível de autonomia do agente social, que estaria submetido a um determinismo absoluto decorrente do fato de possuir um *habitus* de classe. Porém nos textos sobre o senso prático Bourdieu (2009), descreve que embora as ações dos agentes possam transparecer certa regularidade, não são, porém, resultado de obediência a regras rígidas pré-definidas. pela ambiguidade da palavra *regra*, que faz desaparecer a figura do agente social dotado do *habitus* de classe. As ações podem demonstrar certa regularidade, porém não são resultantes de obediência fiel às regras rígidas.

Segundo o estruturalismo linguístico, a regra só existe em um sistema bem estabelecido, implicando relações claramente organizadas. Wittgenstein (1999) utiliza o termo *habitus* assegurando que seguir regras seria uma prática social, ligada ao contexto histórico e social do sujeito, no qual a forma de agir, comum a todos esses sujeitos, representaria um sistema seguido por todos na interpretação de uma linguagem desconhecida, pois “quando alguém pronuncia uma frase, ele faz uma operação de cálculo segundo as regras determinadas” (WITTGENSTEIN, 2001, p. 1999).

O estruturalismo antropológico apresentado por Lévi-Strauss (2012) a figura é reduzida a regras aplicáveis em todas as possibilidades de comunicação. Nesse sentido, a cultura consistira, sobretudo, em amplo conjunto de regras possíveis de serem aplicados em todos os jogos de comunicação. Dessa forma, a regra, dotada de força superior a toda e qualquer ação dos agentes, seria um elemento substancial permanente e geral a toda cultura.

Para Bourdieu (2004), as estratégias não se definem determinadas pela rigidez de regras, como apontado por concepções estruturalistas. Essas estratégias fazem parte de um jogo duplo, agindo como se seguissem as regras, mas que se movimentam conforme interesses e necessidades dos agentes conforme as circunstâncias de determinadas situações sociais. O jogo

³⁹Bourdieu questiona a ideia de comportamento como sendo regular e resultante da obediência a regras rigorosas impostas pelo estruturalismo. Por essa razão, não se deve analisar as práticas sociais e as estratégias utilizadas pelos agentes sociais como simples suportes das estruturas.

social não funciona como uma estrutura infalível; ele constitui-se de forma desigual, fragmentada e variável nos campos sociais. “Noções como a de *habitus* (ou sistema de disposição) de senso prático, de estratégia, estão ligadas ao espaço para sair do objetivismo estruturalista sem cair no subjetivismo.” (BOURDIEU, 2004, p. 79).

As estratégias estariam ligadas, então, à sistematização de disposições⁴⁰ (gostos, preferências, vivências e interações decorrentes desses sentidos e experiências), capazes de ser orientadas pelo conjunto de disposições, mas não sentenciadas a seguir de forma inalterável a possíveis determinismos, por isso livres de regras fechadas e predefinidas. A sistematização dessas disposições influencia diretamente na composição das trajetórias dos agentes sociais.

Segundo Lahire (2004), falar sobre disposição requer um trabalho interpretativo, que seja capaz de compreender determinados comportamentos e práticas. Com a realização dessa tarefa, seria possível levantar o princípio (ou os princípios) que gerariam a aparente diversidade de ações. “Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente” (LAHIRE, 2004, p. 27).

Para compreender as trajetórias dos agentes e a construção de *habitus* de classe, é necessário não apenas interpretar as práticas sociais, mas buscar suas origens, seu ponto de partida. Ao perceber o momento em que o *status* teórico da noção de disposição passa a ser mais preciso, Lahire (2004) considera de suma importância conhecer os tipos de limitações⁴¹ empíricas presentes, para que seja possível a compreensão do conceito de disposição. Assim, ele identifica algumas delas: 1) Toda a disposição tem gênese, sendo preciso reconstruir e identificar sua origem; 2) A noção de disposição leva a entender que é possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas; 3) Por ser um produto incorporado de uma socialização, ela precisa da repetição das ações; 4) As disposições não são obrigatoriamente reveladas em práticas repetitivas, ao longo da vida. Elas podem ser dispersas e precisam ser compreendidas a partir de suas delimitações de classe, de contextos, pertinência e atualizações; 5) As disposições não são mecânicas, mas, sim, ações flexíveis e ajustáveis; 6) É preciso observar e distinguir realidades e situações afastando-se de disposições gerais; 7) Valorizar o trabalho empírico, em especial a análise do processo de construção de determinadas ações que respondam de alguma forma inusitadamente às exigências das situações sociais vivenciadas pelos agentes sociais.

⁴⁰Entendidas como estruturas interiorizadas, capazes de orientar e influenciar as ações dos agentes sociais em um determinado contexto.

⁴¹Essas limitações são apontadas por Lahire de forma a classificar as correlações metodológicas e teóricas.

Feitas essas observações acerca da sociologia como instrumento de interpretação das disposições sociais, é possível relacionar as construções de *habitus* de classe e de práticas presentes nas estratégias dos agentes sociais. Tal como Bourdieu (2007) sinaliza que é preciso ter sempre em mente a importância de retornar ao princípio unificador, gerador das práticas (*habitus* de classe), como forma incorporada das condições de classe e das limitações impostas por ela. Esse princípio unificador agrega elementos aparentemente contrários, como gosto e necessidades, e que são revelados nas práticas sociais. As disposições decorrentes do processo de constituição – e possíveis transformações – do *habitus* são capazes de determinar trajetórias que revelariam movimentações dos agentes em busca de formulações de expectativas de futuro. “Os gostos são produtos deste encontro entre duas histórias, uma no estado objetivado, a outra no estado incorporador que são objetivamente concordantes.” (BOURDIEU, 2003, p. 170).

Sendo assim, as estratégias são concebidas como um instrumento de ruptura com o ponto de vista objetivista e com uma ação sem agente suposto pelo estruturalismo. Para Sousa (2011), as estratégias seriam produtos do senso prático enquanto sentido de um jogo específico e em construção, desde a infância, e articulado com as práticas sociais.

A ruptura com as concepções estruturalistas, desse modo, permite compreender que o sistema de disposição - inculcado pelas condições materiais existentes na família, na escola ou em outros tantos espaços sociais, constituído como princípio unificador de práticas, ou seja, *habitus* de classe. Este norteará as ações futuras, criando estratégias interiorizadas, mas não submetidas a uma condição de destino irrevogável.

Nesse sentido, Trigo (1998) salienta ser o *habitus* um produto criado no passado, sobrevivente no presente e que tende a perpetuar no futuro, levando ao entendimento de que a estratégia, pode ser relacionada a uma antecipação de possibilidades para o futuro.

De modo semelhante, Setton ressalta que o conjunto de ações, comportamentos, escolhas e aspirações dos agentes não é resultante de planejamentos detalhados e meticulosamente calculados. Esse conjunto de ações é resultante das relações entre *habitus* e pressões existentes em determinado espaço.

Portanto o conceito de estratégia construído por Bourdieu traz consigo a ideia de que o *habitus* se reproduz continuamente, tendo a capacidade de agregar novas características, até mesmo aparentemente contraditórias à sua gênese, permitindo reformular práticas necessárias em um determinado contexto social. Dessa forma, as estruturas objetivas presentes nos espaços sociais possibilitam práticas sociais reveladas pelo *habitus* de classe.

As estratégias resultariam da composição *habitus* e campos, constituindo-se como ações objetivamente orientadas para determinadas finalidades previamente pretendidas ou não. Para Bourdieu (2003), as ações dos agentes sociais seriam o resultado das relações estabelecidas entre os efeitos das disposições dos agentes e das posições que ocupam nos campos sociais, estabelecendo-se uma luta entre a história objetivada e a história incorporada.

Sendo assim, as construções das trajetórias fazem parte de um processo que envolve: necessidades dos agentes, *habitus* de classe e tomada de posição diante dos desafios impostos nos campos sociais. As expectativas de futuro estariam, dessa forma, relacionadas a um processo complexo de ações, presentes em um sistema no qual as estratégias utilizadas para movimentações futuras englobam inculcações de valores, respostas às disputas enfrentadas e utilização e ampliação dos capitais disponíveis.

É possível depreender, assim, que as expectativas de futuro estão relacionadas ao contexto social, ao processo histórico e ao *habitus* de classe, que, por seu intermédio, possibilita interpretações das estruturas objetivas e subjetivas da realidade social vivenciada e de suas representações.

Sendo assim, nosso estudo sobre a construção de trajetórias de jovens procurou demonstrar e, acima de tudo, compreender o modo como as escolhas são fruto de uma combinação de fatores que conjuga elementos como: classe à qual o agente pertence, suas práticas sociais, o *ethos* que escolhe e seus gostos. Para tanto, a opção do referencial teórico procurou ajustar de forma clara e precisa as necessidades do objeto de pesquisa, pois “sem teoria, não é possível regular um único instrumento, interpretar uma única leitura” (BOURDIE *apud* DUHEM, 2014, p. 48). Esses elementos estão presentes no conceito de *habitus* de classe, construído por Pierre Bourdieu ao longo de sua atividade intelectual. Esse sistema de disposições incorporadas ao indivíduo permite compreender como o processo de escolha reúne vários fatores, tornando, assim, a escolha em um jogo complexo, no qual qualquer tomada de decisão por parte dos jovens observados encobre uma série de fatores que atuam com maior ou menor intensidade uns sobre os outros.

1.4 Desenvolvimento e expectativas de futuro em uma sociedade dependente

Assistimos, nas últimas 3 (três) décadas, no Brasil, a momentos de alternância entre intensificar e conter medidas neoliberais. O resultado desse processo vem provocando transformações no contexto do trabalho, caracterizando-se pela flexibilização, pela

terceirização e pela precarização. Essa ação provoca pressão sobre os trabalhadores de forma geral, e para jovens estudantes concluintes da educação básica que buscam ingressar em um contexto tão complexo, o acesso ao emprego torna-se um desafio pesado.

Investir em formação, procurar qualificar-se, adequar-se a novas formas de vínculo com o trabalho, empreender são ordenamentos difíceis para os jovens trabalhadores, impondo uma carga de responsabilização pela incapacidade de não conseguir trabalho. Não somente é cruel como também covarde propagandear que a solução para a falta de trabalho passa tão somente pelo esforço dos trabalhadores. Isso se intensifica quando falamos de jovens trabalhadores que procuram construir trajetórias de futuro.

Em um contexto no qual a capacidade produtiva brasileira sofre com desgastes causados por políticas que não contemplam as classes trabalhadoras, agravado por esse momento de pandemia, a criação de postos de trabalho é insuficiente para a absorção dos jovens que, ano após ano, chegam à idade produtiva. Pensar em trajetórias para o futuro requer um exercício de otimismo, capaz de procurar múltiplas saídas para os desafios.

Sendo assim, é necessário que o desenvolvimento econômico brasileiro seja mais favorável à divisão do trabalho, na tentativa de proporcionar possibilidades reais para o futuro. “Países que produzem só bananas ou frutas têm conhecimentos limitados e provavelmente são incapazes de produzir bens mais complexos.” (GALA, 2017, p. 33). A complexidade da produção proporciona evolução econômica e, com isso, a criação de novos postos de trabalho para operários e gestores, técnicos, graduados e pós-graduados, aprendizes e professores de todos os níveis.

O desenvolvimento econômico leva a transformações estruturais, capazes de modificar o tecido produtivo de um país, sofisticando todo um processo que permitiria uma ampliação do mercado de trabalho. Segundo Gala e Carvalho (2020), somente com a retomada do desenvolvimento produtivo, as condições de trabalho sofreriam uma ampliação do mercado de trabalho com vagas disponível para atividades de alta produtividade. Ao contrário, assistimos a um processo de desindustrialização nas últimas quatro décadas, que só faz minguar nossa capacidade para geração de postos de trabalho.

Países que têm uma estrutura produtiva complexa e sofisticada têm empresas que investem muito em pesquisa e desenvolvimento de produtos e serviços (P&D). Empresas de países de estrutura produtiva pobre não têm por que investir nessas áreas. O Brasil passa cada vez mais para esse segundo grupo de economias, uma vez que parou seu processo de industrialização no meio do caminho. (GALA; CARVALHO, 2020, p. 25)

As possibilidades que se apresentam em uma sociedade dependente, em que as estruturas para o desenvolvimento são cada vez mais reduzidas, empurram as frações de classe populares e as frações basilares estratificadas da pequena burguesia para condições precarizadas de reprodução e disputas nos campos sociais. Em um cenário de tamanha dificuldade, as reorganizações de estratégias e trajetórias são reconvertidas de maneira necessária, na tentativa de manter minimamente condições de existência.

Esse processo de disputas desiguais realizadas nos campos sociais ocorre tradicionalmente em nossa sociedade. Souza J. (2009) afirma a existência de uma centralidade nas disputas simbólicas por recursos escassos, tendo o capital econômico grande influência sobre a aquisição e a reprodução do capital cultural. Assim, na relação direta entre esses dois bens econômicos “o capital cultural, sob a forma de conhecimento técnico e escolar” (SOUZA J., 2009, p. 21), assume o controle dessas disputas desiguais. Desse modo, as classes que ocupam as posições dominantes na sociedade se caracterizam pela posse do diferencial desses dois capitais, conseguindo se sobrepor e ocupar as melhores posições existentes nos campos sociais.

Essa situação ganha contornos dramáticos para os jovens oriundos das frações de classes populares. Para Antunes (2013), a ameaça constante de não conseguir trabalho, perder o emprego ou ficar desempregado torna-se uma eficiente estratégia de dominação. Esse processo seria capaz de proporcionar, de maneira brutal, uma forte concorrência entre os próprios trabalhadores, desencadeada pela escassez de postos de trabalhos e de mecanismos de reprodução das condições de permanência nos campos sociais. As consequências desse processo levariam a condições de profundo desestímulo, legando uma “vulnerabilidade social cujos traumas ainda estão por serem analisados e compreendidos no contexto atual, especialmente entre as novas gerações, que não conseguem se inserir no mercado de trabalho, (ANTUNES, 2013, p. 64)

Resta, para as frações de classes populares, movimentarem-se pelos campos sociais, formulando estratégias de sobrevivência e ampliando, diante do possível, seus recursos (capital econômico, social e cultural). A escola pública torna-se, nesse sentido, um instrumento para esse processo.

Os três estudantes entrevistados possibilitam essa análise que se apresenta em um campo social que sofre constantemente degeneração de condições de manutenção dos condicionantes. Enquanto Marina e Paula buscaram ocupações que pudessem render ganhos econômicos em

uma atividade informal, José, com o auxílio de um membro da família, buscava reorientar suas estratégias para formulações de expectativas de futuro, na tentativa de reproduzir sua condição de classe original.

Nesse contexto complexo, de estruturas fragilizadas pela falta de investimento do Estado em ampliar a capacidade produtiva nacional, temos um microcosmo, um pequeno fragmento de campo social específico (educacional) que procura movimentar, apesar das dificuldades.

Estudantes e professores apontaram sentidos e significados para uma escola, no intuito de auxiliar nas expectativas de futuro, diante desse contexto desafiador. As análises realizadas trazem as marcas das percepções desses agentes, que apontam para os elementos que transformam as expectativas de futuro - entrelaçadas com as decisões definidas por *habitus* de classe - em respostas aos desafios existentes nos campos sociais marcados pela precariedade do trabalho. Todo esse cenário é ocasionado por um processo de desenvolvimento econômico amplamente fragilizado para as frações de classes populares.

A realidade dos jovens das classes populares brasileira apresenta uma série de elementos que propiciam análises complexas e que nos levam a compreender situações de conservação ou de subversão da realidade estabelecida para esse grupo de agentes. Daí a importância de observar os espaços mais próximos desses jovens, como a escola, a família e a comunidade. Esses campos estão repletos de situações que revelam lutas por distinção e que podem levar a possíveis construções de trajetórias profissionais.

A escola é um elemento de extrema relevância para esses jovens, e constitui-se como um agrupamento de agentes que poderão atuar de forma decisiva no processo de construção de trajetórias de seus estudantes. Além disso, a escola é o espaço prático do campo educacional, no qual podemos observar não só o processo acadêmico com sua estrutura pedagógica, mas todo um desenrolar de vivências estudantis e que compõem a cultura escolar. Essa união de fatores permite detalhar o quanto a escola é um local importante para este estudo. Contudo, antes de debruçarmos sobre a escola em questão, faz-se necessário entender uma característica existente no atual cenário educacional brasileiro.

No Brasil, a proporção de pessoas com até 25 anos de idade ou mais que finalizaram a educação básica obrigatória chegou a 47,4%, em 2018⁴². O número de concluintes do ensino médio vem aumentando diante de um cenário de democratização do acesso à escola. Apesar

⁴² IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020.

disso, mais da metade da população de 25 anos ou mais, no Brasil, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória nesse mesmo ano.

Mesmo sendo um cenário que apresenta aumento no que diz respeito à conclusão da educação básica, temos muitas questões a serem resolvidas, como evasão escolar, retenções de estudantes no ano de escolaridade cursado por baixo desempenho acadêmico ou por infrequência (provocando distorção entre série e idade), nível de qualidade do ensino preconizado, sucateamento das instituições de ensino, principalmente tendo como referência a escola pública, que é a instituição que atende a jovens das classes populares.

Do outro lado da relação educação x trabalho, o país apresenta um número elevado de desemprego, superando 10% da população ativa. A taxa de desocupação no trimestre (encerrado em novembro de 2019) foi de 11,2%. A absorção de jovens trabalhadores por postos formais de trabalho se apresenta como um enorme desafio para a governabilidade. A criação de postos formais de emprego não configura claramente no cenário econômico brasileiro e aparenta estar distante dos projetos de políticas públicas. Diante desse quadro, observamos um aumento considerável da informalidade, evidenciando uma intensa precarização do trabalho. Além disso, a chamada flexibilização da legislação trabalhista não representa um aumento significativo de contratações.

Tendo essas questões como pano de fundo, as perspectivas sobre o futuro profissional de jovens que estão frequentando os bancos escolares nos anos finais da educação básica são pontos de preocupação e de reflexão entre os agentes desse processo de formação. Um primeiro item para integrar esse debate gira em torno da questão: qual escola frequentar? Em qual instituição o ingresso é possível? Em resposta: para os jovens das classes populares, as escolas da rede pública de educação são o destino possível e mais assegurado.

A escolha por uma escola passa por uma série de critérios, que são elaborados pelos agentes e por seus familiares. Frequentar uma boa instituição de ensino considerada consagrada pela comunidade é o desejo constante no momento da escolha. “Por sua vez, as classes populares possuem critérios para a escolha de uma escola distintos dos empregados pelos segmentos alocados acima no campo social”. (MASSON; ACKER, 2018, p. 102). No que tange às escolhas das classes populares por uma escola para seus filhos, fatores como localidade, deslocamento entre residência e escola, existência de professores para todas as matérias estabelecidas pela grade de estudo são alguns dos critérios considerados no momento da escolha da instituição de ensino na qual se deseja matricular o estudante.

Como sabemos, a escola pública é o destino dos membros das classes mais populares. Conforme aponta Masson e Acker (2018), essa escola, na maioria das vezes, é um espaço abandonado pela classe alta, desvalorizado no campo educacional e que serve como elemento de reprodução dos socialmente dominados.

Ao ingressar nessa escola, após depurar os processos de escolha e conseguindo efetivar a matrícula, esses jovens estarão vivenciando um período de tempo médio de 3 (três) anos, um processo que, a princípio, deverá mesclar os efeitos acumulados pelo capital cultural herdado da família com os elementos reconhecidos e validados pela escola, verificado pela inculcação e pela imposição de valor exercida pela instituição escolar. Bourdieu (2007) aponta que, ao se conhecer a lógica da transmissão do capital cultural e o funcionamento do sistema escolar, é possível estabelecer que o capital cultural herdado da família e o capital escolar atuam na movimentação das trajetórias dos agentes. Esse processo de transmissão do capital cultural se estabelece na junção de forças existentes no reconhecimento das competências desenvolvidas pela escola e daqueles herdados da família.

Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também (por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do "escolar", assumindo a forma de uma propensão "desinteressada" para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar. (BOURDIEU, 2007, p. 27)

Esse somatório de forças contribui para a formação do gosto desses agentes, pois entende-se que essa é uma construção desenvolvida com o somatório de elementos vivenciados por esses jovens. Sendo assim, observa-se a importância de escola e da comunidade próximas, na composição de um campo social, capazes de contribuir para a formulação de escolhas para o futuro profissional.

O espaço onde o estudo foi realizado caracteriza-se por ser uma escola que tem como função formar professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação já gozou de maior prestígio, tendo vivido “anos dourados”⁴³, mas que, atualmente, apresenta uma série de questões que deixam transparecer a precariedade e a degradação desse processo. Mesmo assim, essa escola continua com a tarefa de formar professores no nível médio,

⁴³Termo utilizado para caracterizar uma imagem áurea para a educação brasileira (meados do século) principalmente no que diz respeito à construção da identidade da normalista, futura professora das séries iniciais.

recebendo jovens predominantemente do sexo feminino e com expectativas de futuro que recebem influência dessa escola ao longo do curso.

É importante ressaltar que essa escola não prepara trabalhadores para a produção direta ou qualifica operários para a atividade fabril. Em tese, esses estudantes estão se preparando para atuar como docentes dos anos iniciais, a fim de se tornarem alfabetizadores de crianças, jovens e adultos; logo, a ação desses futuros profissionais será no campo da educação. As disputas que estão em andamento nesse espaço social exigem disposição de capital simbólico capaz de ser utilizado nos confrontos existentes no campo específico, conforme as regras que se estabelecem nas disputas nos demais campos sociais. Significa dizer que essa formação não está livre das ações que o capital impõe às diversas áreas da atividade humana. O campo educacional recebe pressões que não se diferem enquanto disputa de posições de outras áreas do trabalho. Ele é um território de disputas em uma sociedade de classes.

Entre as características de uma educação em uma sociedade capitalista, podemos destacar os sentidos imediatistas e o formato pragmático e fragmentado do processo, presentes nos interesses do capital. O retorno das ações empregadas no processo educacional dos trabalhadores precisa ser o mais rápido possível, pois os resultados de sua formação são esperados de forma imediata para o emprego das atividades em seus postos de trabalho. O conhecimento deve ser o mais fragmentado possível, reduzindo as necessidades mínimas para o emprego do trabalho, alienando o trabalhador do processo, a fim de que sua prática seja apenas parte de um todo, muito mais complexo, com o objetivo de reduzir o homem ao conceito de “coisa”, descartável e facilmente substituível.

Analisado o contexto que se apresenta, percebemos que os jovens estudantes presentes em uma escola de formação para o magistério encontram-se justamente no momento de pensar em futuros possíveis diante de uma formação profissional extremamente específica e limitada, uma vez que ela se destina a formar um profissional que atua apenas nos anos iniciais da escolarização e que vem pouco a pouco sofrendo um processo de esvaziamento na valorização de seu diploma⁴⁴ no campo do trabalho. Esses jovens são provenientes da classe trabalhadora e, muitas vezes, são encorajados a pensar nessas e em tantas outras questões, e por outro lado, desestimulados, em razão das dificuldades que se apresentam. Nesse sentido, fica claro que família e escola⁴⁵ podem, sim, contribuir de maneira decisiva.

⁴⁴Exigências de ampliação da escolarização para o nível de graduação (pedagogia e licenciaturas) para os professores atuarem nos anos iniciais do magistério.

⁴⁵Relações entre família, escola e seus agentes contribuindo na formação dos futuros possíveis de seus jovens, influenciando nas suas decisões.

No âmbito familiar, esses estímulos, positivos ou não, podem ocorrer de maneira consciente e inconsciente, atuando no processo de inculcação de *habitus* de classe e influenciando seus filhos e filhas. Os agentes ali estabelecidos podem influenciar não somente na continuidade dessa preparação, mas, também, na escolha de futuros possíveis, fazendo com que moças e rapazes continuem ou abandonem suas trajetórias escolares.

As necessidades existentes levam às mais variadas decisões sobre continuidades para as trajetórias planejadas. Mesmo assim, podendo ocorrer alguma interrupção ou descaminho de uma formação, não se pode entender tal situação somente como determinismo social implacável sobre as classes trabalhadoras. Em vários casos, “aquilo que é considerado uma acomodação da cultura da classe operária pode ser uma forma de resistência desse grupo à ideologia capitalista” (WILLIS, 1991, p. 212). Essa dominação visível não estaria livre de tensões próprias de um mundo de conflitos existentes em uma sociedade caracterizada pela luta de classes. “A miséria não só ensina o homem a rezar: também ensina e pensar e atuar” (MARX; ENGELS, 2011, p. 112). A busca por estratégias e ajustes de rotas pode se tornar o local para o surgimento de consciência de classe e resistência às pressões do capital.

2 A ESCOLA NORMAL

Analisar a formação docente realizada na modalidade normal requer, no mínimo, o levantamento de pontos básicos da história da educação para a formação docente no Brasil, no intuito de compreender o campo educacional delimitado pela pesquisa. Inicialmente, é preciso salientar que esse modelo de escola foi responsável por formar professores para atuação nos anos iniciais da escolarização de brasileiros, entre meados do século XIX até o final do século XX.

A trajetória da escola normal é marcada por lutas históricas travadas no campo da educação, alternando entre momentos de continuidade e de rupturas. Saviani (2009), ao analisar as questões pedagógicas relacionadas com as transformações da sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, faz uma divisão desses períodos, sinalizados na história da formação de professores no Brasil.

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) – esse período iniciou com dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obriga os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às suas próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).
5. Substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143)

Esses marcos referenciais estabelecidos pelo autor possibilitam compreender as mudanças que ocorreram no curso normal até chegarmos ao momento atual da modalidade.

A formação docente no Brasil inicia antes mesmo da criação de instituições específicas⁴⁶ para essa finalidade. Conforme destaca Tanuri (2000), iniciativas referentes

⁴⁶1835 é o ano de criação da primeira escola normal em Niterói, seguindo o ideal de que o poder estatal deveria criar condições de formar professores.

à seleção de professores já existiam mesmo antes da criação das escolas Normais, permanecendo de maneira concomitante a elas. Uma vez criada, as escolas seriam, por muito tempo, insuficientes, seja pelo fato de haver poucas unidades ou pela incapacidade de atrair indivíduos interessados em se tornar docentes, prontos para atuar em escolas primárias. Segundo Saviani (2008), a criação das escolas Normais no Brasil seguia uma tendência instalada após a Revolução Francesa, entre 1792 e 1795, em que foram criadas instituições encarregadas de formar professores, em especial para as escolas primárias. Essas instituições passaram a ser chamadas de “escolas normais”, caracterizando o nome e a finalidade desse tipo de escola. Saviani (2008) destaca, ainda, que a criação dessas escolas no mundo moderno estaria ligada ao processo de secularização e à ampliação do ensino a todos indivíduos.

Os anos seguintes à criação da primeira escola normal assistem ao surgimento de outras instituições semelhantes, espalhadas pelas províncias brasileiras. Contudo, os problemas eram vários, e faziam com que muitas dessas instituições tivessem uma duração efêmera, pouco conseguindo contribuir para a ampliação da qualidade e da quantidade de professores disponíveis para a atuação.

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas Normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescenta-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e consequências do insucesso das primeiras escolas Normais, refletem o estado pouco animador da instituição pública provincial. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar. (TANURI, 2000, p. 65)

Apesar das movimentações que se realizaram em prol da criação de escolas normais no Brasil, o período Imperial não conseguiu implementar, na prática, ações que pudessem alcançar maior ampliação de escolarização e muito menos incrementar a formação docente. Tanuri (2000) aponta, ainda, que no período final do império, boa parte das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública.⁴⁷

Com a instauração da república, um novo ordenamento administrativo e jurídico é estabelecido, porém, mesmo assim, não se percebe uma alteração significativa para as

⁴⁷Essas instituições passaram por um logo período de abertura e fechamento, tendo sua estabilidade e consolidação somente no período republicano já consolidado.

condições de ampliação e de fortalecimento das escolas Normais. “A constituição republicana de 24/02/1891 não trouxe qualquer modificação de competência para legislar sobre o ensino normal.” (TANURI, 2000, p. 68)

Os primeiros anos da república trouxeram ajustes de ordenamentos já existentes no império para a formação de professores, dentro de um contexto de modernização do país, pretendido pelo governo republicano. No final do século XIX, foi importante para organização da atividade docente “afastar-se cada vez mais da figura do velho mestre-escola e assumir o Ethos de profissional especializado, com a chancela de escola Normal” (VILLELA, 2008, p. 44). Contudo, apesar de entusiasmo do período, os ajustes e reformas na formação de professores pela escola normal não ocorreram de maneira igual em todas as regiões brasileiras. As áreas mais desenvolvidas obtiveram melhores resultados, destacando-se São Paulo nesse sentido.

Segundo Souza J. (2009), o estado de São Paulo, no início do período republicano, preocupa-se com o ordenamento da educação pública, sobretudo com o ensino primário. Em 1890, inicia-se a reforma⁴⁸ de instrução pública no estado de São Paulo, tendo a escola normal como elemento primordial no processo de melhoria das condições destinadas à educação. Essa iniciativa passa a ser exemplo para demais escolas no país. De acordo com Tanuri (2000), as reformas ocorridas em São Paulo nos anos iniciais do novo regime possibilitaram a consolidação de uma estrutura que permaneceu quase que intocada em sua essência nos primeiros trinta anos da república, servindo como modelo para demais estados brasileiros reorganizarem seus sistemas educacionais.

Os últimos anos da Primeira República⁴⁹ assistem a disputas no campo educacional, travadas entre: conservadores, defensores de um posicionamento tradicional; liberais, inspirados pelos ideais do escolanovismo⁵⁰; e defensores da ampliação e da democratização da educação para todos os brasileiros. Esse debate fortaleceu as tensões existentes em introduzir ideias sobre a legislação escolar, influenciando diretamente as reformulações para a escola Normal.

⁴⁸A reforma Caetano Campos, ocorrida em 1890, por si só, não propôs grandes transformações no ensino, mas em seu método. Deixava-se de utilizar um método mútuo, que tinha como objetivo formar a maior quantidade de pessoas possível, passando para o método intuitivo, tendo a observação como destaque, e a transmissão de bons moldes a ser seguido.

⁴⁹ Período da história do Brasil que compreende os anos de 1889 até 1930.

⁵⁰ Escolanovismo, fortemente presente na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil. Acreditava-se que a educação seria imprescindível e responsável pela construção de uma sociedade democrática.

A década de 1930 vivencia algumas dessas reformulações, intensificando ordenamentos importantes para a educação brasileira e que foram muito influenciados por todas as disputas estabelecidas anteriormente. “O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino” (TANURI, 2000, p. 74). Sendo assim, a escola normal, que vinha passando por transformações desde a criação da sua primeira instituição de ensino, teve intensificada sua propagação. Esse período apresenta elementos marcantes para a história da formação docente no Brasil. Segundo Lopes (2009), a historiografia da educação brasileira apresenta uma série de estudos referente à temática da formação docente, tendo como campo de investigações o Instituto de Educação do Rio de Janeiro⁵¹, situando as décadas de 1920 e 1930 como período de consolidação do campo educacional, quando a profissionalização docente ganha destaque, sobretudo pelos projetos conduzidos pelos educadores⁵² ligados ao movimento da Escola Nova. Destacam-se nesse cenário as reformas empreendidas por esses educadores no Distrito Federal.

A formação de professores ganha destaque ao longo da primeira metade do século XX, sofrendo ações de estruturação de suas práticas e ganhando corpo e relevância no campo educacional. É “impossível observar mais continuidades do que rupturas no campo educacional brasileiro em 1930 a 1960”. (LOPES, 2009, p. 598). Durante todo esse período, existiram regulamentações para criação e organização de escolas, criando condições para a formação docente da educação primária, tendo como pano de fundo um ideário escolanovista. Também nesse contexto é construída a imagem dos “anos dourados”, tendo a normalista com o símbolo de um período.

A segunda metade do século XX assiste não apenas no campo político como nas demais áreas, à marca do autoritarismo característico do período ditatorial vivenciado pós-golpe⁵³ de 1964. A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) instituía uma série de

⁵¹Tendo sido criado em 1932, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro dedicava-se a formar professores do ensino primário e funcionava na modalidade Normal até o ano de 1971, com a aprovação da Lei 5.692, de 11 de agosto do mesmo ano.

⁵²Educadores como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo entre outros compunham o grupo que marcou a história da educação brasileira, ao produzir e publicar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (19/03/1930), defendendo de forma clara a educação como uma função essencialmente pública, gratuita, laica e obrigatória.

⁵³O golpe civil-militar de 1964 perseguiu, sistemática e violentamente, os educadores cujos pensamento e ação julgava subversivos e contrários aos alegados “interesses nacionais”. O governo imposto pelas armas atingiu grandes educadores brasileiros como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Disponível em: [http://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/?gclid=CjwKCAjw-
qeFBhAsEiwA2G7Nlw_3hSXexKf4IS9MELruJtlHxsmLEBSJcYacblsz-
20z1g3KA7CIRxoCds8QAvD_BwE](http://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/?gclid=CjwKCAjw-
qeFBhAsEiwA2G7Nlw_3hSXexKf4IS9MELruJtlHxsmLEBSJcYacblsz-
20z1g3KA7CIRxoCds8QAvD_BwE). Acesso em: 23 maio 2021.

determinações que caracterizam o período antidemocrático. A nova legislação educacional, daquele momento, trazia modificações para a formação de professores e colaborava para modificar as condições apresentadas pela escola normal até então. A forte tendência tecnicista trazida pela LDB do período modificava de maneira direta a formação docente.

A Lei 5692/71 que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus contemplou a escola Normal e, no bojo, a profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformando-a numa das habilitações desse nível de ensino abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escolas de nível ginasial. Assim, a já tradicional escola Normal perdia status de “escola” e mesmo de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau a chamada habilitação específica para o magistério. (TANURI, 2000, p. 80)

As modificações impostas por força de lei, em conjunto com a depreciação do magistério, caracterizado pela desvalorização da carreira e pela baixa remuneração nas décadas finais do século XX, marcaram de forma contundente a formação para o magistério.

Diante de tantos desafios que se apresentavam para a redemocratização do país, uma nova etapa para a educação foi iniciada com a LDB 9.394, de 20 de janeiro de 1996. Essa lei trazia um novo componente para a formação de professores, na qual a qualificação docente estipulada para a atuação na educação básica previa o aumento de nível de escolaridade para a formação docente. Esse profissional deveria, então, ter formação superior para a atuação em todos os anos da educação básica. As escolas Normais seriam elevadas, assim, ao nível de Superior, não existindo mais escolas de ensino médio para essa formação.

Contudo, o que se assistiu nos anos seguintes à aprovação da LDB de 1996 foi um debate sobre a criação de um novo modelo de normal superior para a formação de professores e sobre a redefinição do curso de Pedagogia. Ao final desse debate, imaginava-se que o curso normal estaria extinto, por se tratar de um curso de nível secundário para a formação de professores. As exigências por aumento da escolaridade dos professores que atuam nos primeiros anos de escolarização estariam presentes na LDB, porém, o mesmo artigo que ordenava a formação em nível superior admitia a formação de nível médio para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Os debates prosseguiram sobre as possibilidades de formação para o magistério, e somente em 2006, o CNE aprovou a Resolução⁵⁴ nº 1, de 15 de maio, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, propondo-os como licenciatura e atribuindo a eles a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade normal. Sendo assim, as escolas normais que foram abertas nos chamados anos dourados, contraditoriamente na prática, continuaram existindo e formando estudantes.

Todo esse processo possibilitou demarcar elementos surgidos em momentos específicos da nossa história, desde a sua criação, passando por momentos áureos e de fragmentação, caracterizando, assim, a formação de professores na modalidade normal. É importante ressaltar que essa escola permanece recebendo estudantes que pretendem construir suas trajetórias profissionais ingressando em uma instituição que, sobretudo no Rio de Janeiro, vivencia diferentes desafios para permanecer em atividade conforme seus objetivos originais: a formação de professores.

2.1 O Ensino normal: uma escolha profissional reconvertida

O curso que foi símbolo de uma época glamurosa assistiu seu prestígio ser abalado a partir do final dos anos 1960. As transformações ocorridas na formação de professores durante as últimas décadas revelam o desinteresse por parte de determinados segmentos sociais pelo magistério. Ao mesmo tempo, também percebemos a presença de outros agentes, anteriormente afastados da possibilidade de ingressar no curso normal.

⁵⁴O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

Segundo Lima (2020), a Escola Normal da Corte foi transformada em Escola normal do Distrito Federal por ocasião da criação da República, em 1932, e elevada à condição de instituto de Educação (IE). A instituição concentrava certa exclusividade na região central do Rio de Janeiro, tendo permanecendo assim até o ano de 1946, com a criação de outras escolas de igual proposta, no subúrbio carioca, sendo motivo, inclusive, de protestos e resistências.

Tal Curso seguia o critério de formação de alto padrão em que os filhos das elites, embora estudantes de uma unidade pública, frequentemente eram retratados como alunos de uma espécie de “clube”. Em variados artigos encontrados na revista “O Cruzeiro”, era possível encontrar narrativas e imagens em que a vida social das jovens normalistas parecia ter mais importância do que os estudos. (LIMA, 2020, p. 323)

O “clube” dava sinais de desinteresse por parte dos antigos ocupantes desse espaço no terço final de século XX. Ainda que os motivos para o abandono do curso normal e, conseqüentemente, da desistência da construção de uma carreira no magistério apresentem uma amplitude de variáveis relevantes, a dimensão econômica se destaca como principal característica para a falta de motivação para prosseguir na formação docente. (ARROYO, 2011).

Lima (2020) apresenta dados relevantes sobre os vencimentos praticados entre os anos de 1967 a 1973 de agentes do chamado “casamento perfeito”: uma professora da rede municipal de ensino e um segundo tenente (Tabela 1).

Tabela 1- Tabela Salarial Nacional / Salário da Prof. Primária (normalista) da GB/ Soldo de 2º Tenente do Exército.

Ano	\$	Sal. Mínimo Nacional (SMN)	Sal. Professora Normalista	Relação Prof. / SMN	Soldo 2º Tenente Exército	Relação 2º Ten. / SMN
1967	NCr\$	105,00	195,00	1,86	229,50	2,18
1968	NCr\$	129,60	265,00	2,04	275,40	2,12
1969	NCr\$	156,00	265,00	1,70	660,96	4,23
1970	NCr\$	187,00	365,20	1,95	912,30	4,93
1971	NCr\$	225,60	380,00	1,68	1.095,00	4,85
1972	NCr\$	268,80	525,88	1,95	1.578,00	5,87
1973	NCr\$	312,00	555,00	1,83	1.815,00	5,81

Fonte: Lima (2020)

Ao perceber que os possíveis privilégios⁵⁵ que cercavam o curso normal deixam de existir, as jovens pertencentes aos grupos sociais das frações de classe média declinam do desejo de permanecer na formação. Ferreira e Bittar (2006) apontam que o período iniciado durante a ditadura militar (1964 até 1985), por meio de suas reformas educacionais⁵⁶, extinguiu a antiga carreira, criando a atual categoria dos professores do ensino básico, levando a um rebaixamento das condições econômicas e a mudanças na formação acadêmica dos professores.

Diante do cenário exposto, estratégias de reconversão⁵⁷ passam a configurar como novas e diferentes maneiras de distinção social. Novas possibilidades de formação para o trabalho serão, a partir desse momento, utilizadas pelos grupos que ocupavam os bancos escolares do curso normal, na procura por manter e por ampliar suas posições mais próximas do polo superior do campo social.

Cabe ressaltar que as formulações teóricas referentes ao conceito de reconversão elaboradas por Bourdieu possibilitam a compreensão desse movimento de abandono por parte das frações de classe média do curso normal.

As estratégias de reprodução são compreendidas com um conjunto de práticas sociais que ocorrem nos grupos de agentes, com a intenção de conservar ou de aumentar seus capitais e procura manter ou melhorar sua posição no campo social. A reconversão pode ser apontada como uma dessas práticas⁵⁸ utilizadas para a ampliação e a manutenção da posição dos agentes.

Trigo (1998) apresenta as estratégias de reprodução como produto do *habitus*, capazes de conter uma parcela de adaptabilidade no presente, ao passo que estabelece uma antevisão do futuro. Significa dizer que, partindo do capital acumulado, é possível estimar o volume de capital a ser reproduzido, como também apreciar “o estado em que se encontram os instrumentos de reprodução tais como as leis de herança e sucesso, mercado de trabalho ou sistema escolar devem ser considerados” (TRIGO, 1998, p. 53)

⁵⁵O fim do ingresso automático no serviço público pelo magistério no final da década de 1969, o nivelamento do curso normal a outros cursos profissionalizantes com a instituição da Lei 5.692/71, os baixos salários e a desconstrução do *status* social colaboravam para tornar a formação menos atrativa.

⁵⁶Reforma Universitária – Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

⁵⁷Relacionadas ao *habitus* de classe, as estratégias de reprodução procuram permanentemente adaptar-se às possibilidades existentes, principalmente na tentativa de conservar ou até aumentar as formas de capital. Bourdieu, nesse sentido, chama a atenção para o fenômeno da reconversão, que visa a transformar uma forma de capital em outro, fazendo os agentes abandonarem práticas sociais em escolhas de outras com maiores possibilidades.

⁵⁸Classificação, desclassificação e reclassificação são ações praticadas por agentes em suas estratégias de reprodução, manutenção ou aumento de patrimônio (capitais econômico, social e cultural).

As estratégias de reprodução estão em permanente reformulação, tendo como elemento de tensão as relações de forças existentes no campo. As movimentações dos agentes e as práticas desenvolvidas por eles estarão, desse modo, relacionadas às respostas necessárias às condições do campo social, reestruturando as estratégias de reprodução.

Bourdieu (2007) considera que a hierarquização dos agentes nos campos sociais ocorre pela avaliação e reavaliação do volume e do tipo de capital existente, podendo ocorrer de forma vertical, quando, no mesmo campo, um agente passa de uma posição inferior para outra considerada superior (como um professor da educação básica que passa a atuar na educação superior). Essa movimentação também se dá de forma transversal, quando o agente, para manter sua posição, percebe que é preciso transformar um tipo de capital em outro. A desvalorização desse capital torna a manutenção da posição de classe insuficiente, sendo necessário mover-se de uma forma diferente.

É possível, diante desses fatos, relacionar o fenômeno da reconversão das estratégias de reprodução de posições de classe nos grupos identificados com aquele pertencente às frações da classe média, interessadas na formação oferecida pelo curso normal. Esses grupos eram formados majoritariamente por agentes do sexo feminino, que tiveram suas pretensões modificadas de acordo com as condições apresentadas nos parágrafos acima. Também pode-se destacar que, apesar do abandono de classe, o processo de feminização do magistério dos anos iniciais de escolarização permaneceu como característica desta atividade profissional, tornando-se um fenômeno conhecido no campo educacional brasileiro.

Segundo Prá e Cegatti (2016), os processos educacionais formais, historicamente construídos, procuraram normalizar o privilégio de classe e as vantagens masculinas acerca do acesso à escolarização. Seja ocupando lugar de aluno ou de professor, a figura masculina pertencente às classes médias brasileiras dominou espaços vantajosos. Contudo, esse processo modificou-se ao longo de século XX, tornando a feminização docente uma realidade. Para esses autores, esse processo não pode ser analisado sem levar em consideração a dicotomia público/privado na perspectiva de gênero.

Essa dicotomia apresenta-se a partir do modo pelo qual as relações de gênero são estruturadas pelo vínculo das mulheres com o espaço doméstico, privado, destinando, assim, um posicionamento subalterno na hierarquização, afastando-as da esfera pública. Em estudo clássico, Bourdieu (2012) aponta a arbitrariedade presente na divisão das coisas e das atividades, segundo o posicionamento opositor entre masculino e feminino,

“em um sistema de oposições homólogas” (BOURDIEU, 2012, p. 16) que asseguram a dominação masculina.

O ingresso das mulheres na escola normal marcaria a chegada na vida pública, ocupando um lugar “masculinizado”. Para as moças oriundas de pequenos grupos burgueses, essa ocupação não comprometia a imagem de mulher, esposa e mãe, papéis possíveis e esperados, apesar da atuação profissional. A função de professora, além de não comprometer a imagem feminina, aproveitava as características “naturalizadas”⁵⁹ das mulheres. Quanto à remuneração, essa deveria ser apenas complementar à renda familiar.

O desinteresse pelo curso normal é verificado no final da década de 1960, quando as condições já não eram favoráveis para o magistério, especialmente, o do então primário. As décadas seguintes assistem a um abandono da formação por parte das classes médias. Cabe ressaltar que esse abandono não se dá apenas em relação ao curso normal. A escola pública, de forma geral, assiste à retirada gradativa dos estudantes oriundos desses segmentos dos bancos escolares.

Escolas diretamente responsáveis pela reprodução dos socialmente dominados – camadas inferiores das classes médias e trabalhadores urbanos e rurais – foram abandonados pelas camadas mais altas das classes médias (detentoras de maior capital econômico, cultural e simbólico), provocando efeitos diretos sobre o prestígio dessas escolas, tanto em particular, no campo educacional, como na sociedade brasileira em geral. (MASSON; ACKER. 2018, p. 102)

Esse movimento, caracterizado pelo abandono de posições significativas do campo social em questão configura a reconversão que os agentes pertencentes a esses segmentos de classes médias executam na organização de suas trajetórias. A busca por outros processos de formação passa a configurar novos e complexos elementos de distinção⁶⁰. As estratégias de reconversão para Bourdieu (2007) são comuns na transformação do capital econômico em capital escolar. A educação é capaz de reproduzir o capital cultural originário na família, não pelo capital econômico (ou não apenas), mas transformando-o em capital cultural e social.

⁵⁹O ensino primário era considerado extensão da formação moral e intelectual recebida em casa; admitia-se que a educação das crianças estaria melhor cuidada nas mãos de uma mulher, e a socialização das crianças, até por “constituição natural” e como parte das funções maternas, cabia bem às mulheres.

⁶⁰A lógica da distinção formulada por Bourdieu, aplica-se a um sistema de inclusão e de exclusão. As relações entre aspectos econômicos e simbólicos resultam em práticas que levam a estilos de vida próprios de um grupo, diferenciando-os de outros

Dessa forma, a reconversão realizada por esses segmentos das classes médias, demonstra as mudanças de estratégias utilizadas por esses agentes e suas famílias para conservar, ou até mesmo melhorar, seu posicionamento no espaço social pela via da educação. Se determinado tipo de ação não é mais capaz de garantir a perpetuação da reprodução das condições econômicas, ou até mesmo ampliá-las, também não permite mais evidenciar a distinção social e favorecer as redes de relacionamento que esta última assegura. Sem a garantia de maiores vantagens sociais, os agentes sociais anteriormente presentes nos cursos normais buscaram outras esferas do campo educacional mais adequadas aos seus interesses de classe.

Diferenciar-se dos demais agentes em um campo de lutas torna-se um exercício constante de classificar, desclassificar e reclassificar. Assegurar a aquisição e ampliação do capital simbólico, mediante a ocupação de posições no campo social, tornam alguns diplomas uma espécie de troféus em disputas, possibilitadores de ganhos e privilégios. Ao mesmo tempo, outros podem simplesmente perder o antigo valor e capacidade de distinção.

A entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, haviam tido a reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura das classes; assim, o diploma e o sistema escolar que o atribui tornam-se um dos pretextos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um aumento geral e contínuo da demanda de educação, assim como uma inflação dos diplomas. (BOURDIEU, 2007, p. 124)

Ao perceber que a formação e a diplomação oferecida pelo curso normal não ofereciam as mesmas possibilidades de reprodução dos privilégios de classe que outrora, as filhas oriundas das classes médias (destacam-se aqui as famílias das frações de classes médias cariocas), afastaram-se dessa formação em busca de outros diplomas que oferecesse e garantisse a distinção pretendida, não mais obtida por meio do curso normal.

2.1.1 Um espaço que persiste

Quando “ser professor”, durante o período específico entre as décadas de 1950 até 1970, atendia a interesses de camadas das classes médias, cobrava-se pela instalação de uma escola na zona sul carioca, área nobre da cidade, com vistas a atender às necessidades de jovens locais, interessadas em matricular-se no curso normal. Vale lembrar que parte

dessas estudantes deslocavam-se para outras áreas da cidade em busca dessa formação. Entre os argumentos⁶¹ utilizados para legitimar a criação de uma escola de formação de professores na região, chama a atenção aquele que aponta o “sofrimento das jovens da zona sul em descolar-se para o centro da cidade ou para os subúrbios cariocas.” (LIMA, 2020, p. 330)

A importância da escola normal como espaço de reprodução da condição de classe de segmentos das classes médias, que no caso do Rio de Janeiro, também passavam a residir em bairros da zona sul, levou a criação de estabelecimentos de ensino no período dos “anos dourados” que depois iriam aos poucos perdendo a sua aura.

Da sua criação⁶² até os dias atuais, a escola vivenciou esses processos de glamourização e deterioração. A instituição carrega consigo a tradição do curso normal com suas marcas constituídas por um processo histórico próprio e que refletem em maior ou menor intensidade na sua constituição atual.

As características atuais dos agentes que compõem a comunidade escolar expressam consigo elementos que foram se adequando à contextualização histórica, social, cultural e econômica. Estudantes e professores caracterizam-se por esse processo e constituem os quadros discentes e docentes, resultantes desse longo e complexo contexto.

Segundo Bourdieu (2007), a reconversão do capital adquirido entre espécie ou forma tende a transformar a estrutura patrimonial dos agentes sociais; ou seja, as reformulações dos sistemas de estratégias de reprodução⁶³ estão presentes nesse processo. Sendo assim, os agentes que anteriormente procuravam o curso normal pelas possibilidades de reprodução do capital possuído, pelo status atribuído ao pertencimento ou pela ampliação das redes de capital social reorganizaram suas ações construindo novas e diferentes estratégias de reprodução.

O abandono de um determinado segmento de um espaço institucional do campo educacional, como a escola em questão, não significou sua destruição. A retirada dos

⁶¹Os estudos do professor e pesquisador Fábio Lima demonstram a grande campanha realizada pelo “Diário Carioca”, jornal carioca que veiculava matérias favoráveis à criação de uma escola normal na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, utilizando-se de considerações nada racionais e precisas, como o tamanho do “sofrimento” das jovens da elite carioca, sacrificadas pelo deslocamento para áreas mais afastadas de suas residências.

⁶²Data da fundação da escola: 15 de outubro de 1959.

⁶³Bourdieu aponta as estratégias de reprodução como um resultado de reconversões realizadas por indivíduos ou por suas famílias, que tendem a conservar ou aumentar seu patrimônio, podendo manter ou aumentar sua posição na estrutura das relações de classe. Todo esse processo pode ocorrer consciente ou inconscientemente.

agentes pertencentes a frações da classe média, formado majoritariamente pelo gênero feminino, abriu espaço para que agentes de outros segmentos sociais procurassem a formação para o magistério, mantendo, assim, o campo educacional modificado em suas características anteriores.

Atento às oportunidades, determinados grupos pertencentes a frações de classes populares procuraram ingressar nos espaços vagos existentes no curso normal, estando as últimas décadas marcadas por essa ocupação. Segundo Araújo, Freitas e Lopes (2017), esse mesmo período assiste aos resultados das pressões que cobravam ser a educação escolar como um direito de todos. As ações de democratização e universalização da escola procuraram superar a exclusão de grupos sociais do processo de escolarização.

No que diz respeito à Constituição Federal de 1988, houve o estabelecimento da garantia ao direito à educação, explicitando o dever do Estado para com a educação básica, representando um avanço legal para esse processo.

Com a ampliação do acesso à escolarização, as preocupações com a formação docente procuravam não só garantir a quantidade suficiente de docentes, mas também melhorar a qualidade do trabalho desse profissional. Como mencionado anteriormente, as tentativas de elevar a formação docente a nível superior esbarraram em condições regionais e até mesmo na força da tradição.⁶⁴ As escolas normais continuaram existindo até a presente data, persistindo em serem instrumentos de construção de trajetórias profissionais.

Bourdieu (2007) aponta que as possibilidades para o futuro, isto é, as oportunidades objetivas de reprodução de mudança da posição de determinado grupo ou segmento social, dependem do volume e estrutura do capital e do estado do sistema de reprodução⁶⁵.

Os novos segmentos sociais que ocuparam as vagas existentes no curso normal tendem a objetivar as oportunidades de mobilidade ascendente pela via da escolarização, servindo-se de uma profissionalização que lhes possa ampliar seu capital cultural e simbólico, constituindo-os como seu patrimônio e, ainda, alterar seu estado em relação às hierarquias sociais, utilizando o instrumento que é possível no momento.

Mais precisamente, tais estratégias dependem da relação estabelecida, em cada momento, entre o patrimônio dos diferentes grupos e os diferentes

⁶⁴Rio de Janeiro possui uma rede de escolas da modalidade normal mantida pelo poder público (95 no total), herdadas de um período áureo da formação de professores.

⁶⁵Estado dos costumes e da lei sucessória, do mercado de trabalho e do sistema escolar por exemplo.

instrumentos de reprodução, a qual define a transmissibilidade do patrimônio, fixando as condições de sua transmissão, ou seja, o rendimento diferencial que possa ser oferecido aos investimentos de cada classe ou fração de classe pelos diferentes instrumentos de reprodução. (BOURDIEU, 2007, p. 122)

As mudanças dos agentes chamam a atenção para a compreensão das construções de trajetórias profissionais e para as motivações que levam jovens estudantes a buscar uma formação para o magistério. Ao observar o processo histórico social acerca da formação de professores na escola em que realizamos nossa pesquisa é possível perceber a complexidade desse processo.

As mudanças das origens de classe dos estudantes que buscam o curso normal intensificaram-se ao mesmo tempo que a formação era apontada como insuficiente para as necessidades estabelecidas para melhoria à formação docente.

A modalidade normal teve seu término previsto, porém isso não foi efetivado. O curso continuou suas atividades, agora apresentando um novo público discente, sobretudo no estado do Rio de Janeiro e em sua capital. Mesmo depois de mudanças na legislação educacional⁶⁶, foram mantidas as escolas em funcionamento, realizando-se matrículas, ano após ano. Os quadros 1, 2 e 3 apresentam dados existentes para o ano letivo de 2021.

Quadro 1 - Quantidade de Escolas Estaduais

Total de Unidades Escolares	Unidades de Ensino Médio	Unidades com modalidade regular	Unidades com curso normal
1230	1182	1101	95

Fonte: SEEDUC/RJ (2021)

Quadro 2 - Quantidade de turma

Total turmas existentes	Turmas do Ensino Médio	Turmas da modalidade regular	Turma do curso normal
23447	17323	14399	643

Fonte: SEEDUC/RJ (2021)

⁶⁶Mesmo após o período ditatorial (que introduziu mudanças no campo da educação por meio da LDB nº 5.692/71, equiparando o curso normal a outros tantos cursos profissionalizantes e, posteriormente, em um momento de redemocratização, com a promulgação da LDB nº 9.394/96, na qual pretendia-se elevar a formação dos professores a nível superior para a atuação em todos os anos de escolaridades da educação básica), o curso normal em nível médio não foi extinto.

Quadro 3 - Quantidade de alunos

Total de alunos matriculados	Matriculados no Ensino Médio	Matriculados na modalidade regular	Matriculados no curso normal
728.862	560.933	478.517	20.602

Fonte: SEEDUC/RJ (2021)

Os dados apresentados revelam que, mesmo quase extinto, o curso ainda é oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, tendo um pouco mais de 20 mil alunos matriculados e divididos entre 95 Unidades de Ensino espalhadas pelo estado. Mesmo tendo se transformado ao longo dos anos, a formação de professores oferecida pela escola Normal não deixou de figurar como possibilidade para estudantes até os dias atuais.

Cabe ressaltar, que as unidades escolares com ensino normal estão espalhadas por diversas cidades do estado do Rio de Janeiro. Essas escolas não são exclusivas para a formação de professores. Em muitos casos elas ocupam espaços que oferecem o ensino médio em suas diferentes modalidades (Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA).

3 O UNIVERSO DA PESQUISA – UMA ESCOLA DE TRADIÇÃO

A pesquisa propôs-se a estudar os processos de construção das expectativas profissionais de jovens em uma escola, com o intuito de investigar os possíveis efeitos desse espaço (a ação de seus agentes – estudantes e professores) e, principalmente, como constroem-se as possibilidades de futuro relacionando-se educação e trabalho.

Essa instituição tem como características gerais o fato de ser uma escola da modalidade normal para a formação de professores. Localizada na zona sul carioca, a instituição recebe alunas e alunos de várias regiões da cidade do Rio de Janeiro, e mantida pelo poder público, ou seja, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ.

Um ponto relevante a ser destacado sobre a localização da escola está relacionado à já mencionada “troca” da origem de classe dos estudantes matriculados nessa instituição. A reivindicação de outrora, para que uma escola da modalidade normal fosse implantada na zona sul carioca foi plenamente atendida. As estudantes tiveram, então, a partir daquele momento, a possibilidade de matricular-se em uma escola de formação de professores, próxima às residências, sem a necessidade de deslocamentos para outras regiões da cidade. Verificou-se, assim, diante do desinteresse das frações de classes médias moradoras da região onde a escola está situada, que outras estudantes tiveram a oportunidade de ocupar as vagas disponíveis, abandonadas pelas demandas anteriores.

No contexto atual, a escola é procurada por jovens de praticamente todas as áreas da cidade, e raros são os casos de estudantes matriculados provenientes do bairro onde a escola está instalada há mais de 60 anos.

Os jovens pesquisados revelam que a escola apresenta atributos e qualidades capazes de destacá-la entre as demais da mesma rede estadual de educação mais próximas de suas casas. As características apontadas pelos estudantes agrupam elementos que a colocam em um posto de preferência entre as escolhas possíveis. Entre os pontos positivos atribuídos à escola estão: qualidade da instituição em oferecer melhor “preparo” para a realização do ENEM; qualidade e quantidade⁶⁷ de professores disponíveis; localização da escola por estar afastada das áreas de violência conflagrada; e possibilidade de concluir o ensino médio em conjunto com uma formação profissional.

⁶⁷ É comum o relato por parte dos estudantes referente à falta de professores em outras escolas, fazendo com que a grade das áreas de conhecimento fique incompleta, causando prejuízo no andamento dos estudos.

As qualidades atribuídas à escola pelos estudantes definem suas escolhas por uma instituição capaz de oferecer ensino médio, e ganhos, que não seriam possíveis em outras escolas. Essas primeiras informações além de sinalizar para aspectos presentes no universo de nossa pesquisa, também indicavam possíveis respostas às hipóteses por nós levantadas quando da elaboração de nosso projeto de pesquisa. Esses atributos atraíram jovens oriundos de classes populares, interessados em cursar o ensino médio em uma escola oferecida pelo poder público estadual.

As escolhas desses estudantes por essa escola são, assim, o ponto de partida para compreender os elementos presentes na formulação de disposições e trajetórias desses jovens e a constituição de *habitus* de classe. Esses elementos apreendidos no universo de pesquisa estão relacionados às peculiaridades do campo educacional. As especificidades desse espaço, analisadas em conjunto com as relações entre os demais campos sociais, possibilitariam compreender sociologicamente como esses estudantes constroem suas estratégias de futuro profissional.

Tendo a escola como ponto de partida para esse estudo, as análises realizadas têm como referência as percepções dos agentes presentes no universo de pesquisa (estudantes e professores). Esses agentes “herdaram” as construções históricas de uma escola, que figurou como a principal formação para o magistério e que hoje continua a atuar, mesmo com todas as fragilidades existentes. Analisando o espaço de pesquisa pelas características gerais de seus estudantes, é possível destacar alguns elementos, que foram necessários para entendimento das construções de expectativas de futuro.

Os números apresentados nesta seção são referentes às matrículas efetivadas no presente ano letivo. O quadro 4 expõe, em linhas gerais, o quantitativo de estudantes matriculados, e, a partir das modalidades de ensino oferecidas, é possível obter algumas informações que caracterizam inicialmente essa escola.

Quadro 4 - Quantidade de alunos da escola pesquisada

Total de alunos matriculados	Matriculados na modalidade regular	Matriculados na EJA	Matriculados no regular noturno	Matriculados no curso normal
844	746	98	191	555

Fonte: SEEDUC/RJ (2021)

Como pôde ser visto, essa Unidade escolar não é utilizada de maneira exclusiva para o curso normal, ou seja, outras modalidades de ensino ocupam esse espaço. A formação geral e a Educação de Jovens e Adultos – EJA⁶⁸ também são modalidades oferecidas pela instituição. Cabe ressaltar que a pesquisa tratou exclusivamente das expectativas de futuro profissional dos estudantes que procuram o ensino médio na modalidade normal (curso de formação de professores).

Mesmo não sendo uma escola que se dedica na sua totalidade à formação de professores, como já foi no passado, as atenções continuam voltadas para a modalidade normal. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola, logo em seu Marco Referencial (Missão e Visão de Futuro), é possível verificar o quanto o curso de formação de professores continua ocupando o protagonismo nas ações pedagógicas.

MISSÃO: Formar, através do curso normal, profissionais do primeiro segmento do Ensino fundamental com empenho de pesquisa e investigação permanentes, voltados para uma escola transformadora, participativa, democrática e responsável.

VISÃO DE FUTURO: Ser referência na cidade do Rio de Janeiro de espaço formador de jovens para o exercício do magistério de valorização da educação pública como agente transformador da sociedade e de preservação do patrimônio público. (COLÉGIO ESTADUAL..., [200?])

Essa visão não se restringe às informações oficiais da escola. Ela também é perceptível nas falas dos agentes entrevistados, estudantes e professores, que revelam um orgulho de pertencer à comunidade escolar, compreendendo o papel da escola como de extrema relevância. Essas falas demonstram que embora a escola tenha sofrido significativas transformações manteve ainda certa aura de distinção, diferenciando-a de outras escolas de nível médio mantidas pelo poder público estadual.

Outras informações relativas aos estudantes da escola são importantes de serem observadas, pois elas terão relação com as expectativas de futuro.

Quadro 5 - Divisão de gêneros por faixas etárias.

Idade	Feminino	Masculino
11 – 14	6	1
15 – 18	494	191
19 ou mais	96	56

Fonte: SEEDUC/RJ (2021)

⁶⁸As modalidades oferecidas pela escola funcionam no horário noturno. O curso Normal ocupa os turnos da manhã e da tarde.

Do total de matrículas existentes (844), alguns dados chamam a atenção. A divisão entre gêneros revela um quantitativo expressivo do sexo feminino predominante na escola (596 estudantes do sexo feminino e 248 estudantes do sexo masculino). Essa característica revela uma procura historicamente construída na formação de professores para os anos iniciais. Mais de dois terços (70,62%)⁶⁹ das matrículas são do sexo feminino. Se observarmos a divisão de gênero pelas faixas⁷⁰ etárias existentes, é possível constatar que essa característica é marcante no grupo majoritariamente pertencente ao curso Normal. Ainda analisando o total de matrículas nessa escola, destaca-se a origem escolar desses estudantes.

Quadro 6 - Número de alunos por rede de origem.

Municipal	587
Estadual	146
Particular	83
Outras	22
Federal	6

Fonte: SEEDUC/RJ (2021)

O quadro 6 revela que as escolas de origem dos estudantes matriculados são aquelas tradicionalmente ocupadas pelas frações de classes populares, tendo como destaque as escolas da rede municipal de ensino.

Esses estudantes estão divididos em 25 turmas, sendo que o curso Normal possui o maior número de turmas de alunos (16 turmas curso Normal, 5 turmas do regular noturno e 4 turmas de EJA). As turmas do curso normal estão divididas entre 7 turmas de 1ª série; totalizando 231 estudantes; 5 turmas de 2ª série, totalizando 185 estudantes; e 4 turmas da 3ª série, totalizando 139 estudantes.

A diminuição de turmas entre as séries de entrada no curso e a de conclusão revela que a trajetória da formação para o magistério nesta escola é marcada por retenções/reprovações entre as séries e desistências/transferências desses estudantes para outras unidades escolares e modalidades de ensino.

⁶⁹Os dados dessa escola diferem quanto ao percentual apresentado na divisão por gênero, quando observado o total de alunos matriculados na mesma rede estadual à qual ela está vinculada. As escolas da capital possuem juntas um total de pouco mais de 207 mil alunos, e destes 50,31% são do sexo feminino, e 49,69% são do sexo masculino.

⁷⁰ Os alunos inscritos na EJA ensino médio deve ter idade mínima de 18 anos.

A primeira série, por exemplo, apresenta um número elevado de retenções/reprovações. Entre os motivos apresentados tanto pelos estudantes como pelos professores, estão a difícil adaptação ao ensino médio, a quantidade e as exigências das disciplinas existentes no curso Normal.

Para os estudantes que apresentaram interesse pelas possibilidades resultantes de sua formação (melhor preparo para o ENEM e formação profissional), permanecer na escola significa enfrentar uma jornada que requer dedicação maior para os estudos, diferentemente daquela dispensada até então no ensino fundamental, além da capacidade de frequentar uma carga horária maior do que a habitual. Na maioria das vezes, os jovens tomam conhecimento dessa realidade quando matriculados e ativos no curso. Os professores sinalizam constantemente, nos Conselhos de Classe e nas oportunidades de debates sobre os alunos, as dificuldades enfrentadas por esses estudantes (principalmente da 1ª série). As falas desses profissionais trazem informações recorrentes sobre o insuficiente repertório de conhecimento prévio por parte desses estudantes, dificultando o desempenho no ensino médio, além da falta de maturidade e de posicionamento sobre o que significaria estar em um curso de formação de professores.

Já as desistências/transferências ocorrem comumente até o término da segunda série, prazo limite estabelecido de transferência do curso normal para outra modalidade no ensino médio (regular, regular noturno ou EJA). Cabe ressaltar também que, ao chegar na segunda série, os estudantes devem cumprir um horário integral⁷¹. Isso limita as ações dos estudantes, impossibilitando-os de frequentar cursos, formações, trabalhar e desenvolver outras atividades enquanto permanecem na escola.

As desistências/transferências ocorrem por diferentes motivos, sendo comuns os relatos da necessidade de trabalhar em horário que os impede de prosseguir e de cumprir as obrigações de frequentar a escola, passando pelo desinteresse do curso após conhecer de perto a formação, até a procura de livrar-se de reprovações quando essas se mostram inevitáveis, no entendimento dos estudantes. Contudo, as motivações que mais chamaram nossa atenção se relacionam a busca de trabalho para gerar recursos financeiros e aquelas sobre as dificuldades de prosseguir em uma formação profissional que não necessariamente produzir resultados interessantes.

⁷¹ Para atingir a carga horária do curso normal, 2º e 3º anos têm aulas nos turnos manhã e tarde, além de cumprir carga horária de estágio em escolas municipais da educação infantil e 1º segmento do ensino fundamental.

Particularmente esses dois aspectos foram discutidos com os estudantes durante as entrevistas realizadas, visto que são importantes para a compreensão tanto das trajetórias dos estudantes como suas construções sobre futuros profissionais.

Observando o papel das práticas da escola, em relação à formação para o trabalho, isto é, para uma formação profissional, percebemos a ausência de possíveis convergências entre áreas do conhecimento. Segundo Saviani (2003), pelo enfoque da politecnicidade a escola superaria a separação entre instrução profissional e instrução geral. Contudo, não se percebe um cenário de integração entre as disciplinas das diferentes áreas. As disciplinas gerais (chamadas pelos alunos de normais) são fragmentadas e reduzidas dentro do período de formação, três (3) anos, para adequar a grade às disciplinas específicas da formação de professores (disciplinas pedagógicas)⁷². Pouco são interligadas, muito menos atuam de forma interdisciplinar, salvo quando ações são estabelecidas pelo grupo de professores que se envolve em projetos desenvolvidos pela comunidade escolar. Essa percepção está presente nas falas dos professores que foram por nós entrevistados, sobretudo aqueles que atuam nas disciplinas específicas da área pedagógica.

A realidade que se apresenta revela a dificuldade, nesse contexto, de união entre a formação profissional e a geral. Para que essa integração ocorra entre esses dois pontos é “imprescindível que a articulação com o objetivo da escola esteja presente em todos os componentes do currículo e cada um dos profissionais do Politécnico deve ter uma visão sintética desse processo” (SAVIANI, 2003, p. 143). Em outras palavras, essa visão superaria a prática de fragmentação e desarticulação da formação proposta. Essa formação possibilitaria uma visão ampliada sobre possibilidades para as trajetórias de futuro profissional, tanto compreendendo o magistério como uma carreira possível, como as atividades de trabalho de forma mais ampla em relação às possibilidades de futuro.

Sendo o universo da pesquisa um espaço demarcado pela tradição na formação de professores, as características apresentadas da escola traduzem as marcas desse processo, que irão se somar às necessidades atuais para a construção de expectativas de futuro de jovens estudantes que procuram por essa formação.

Sonhos de uma carreira surgem durante as práticas sociais dos agentes. Os desejos são ajustados conforme o contexto, e as vontades são reconfiguradas diante dos obstáculos enfrentados. A escolarização desses agentes contribui para a organização das práticas e estratégias capazes de redimensionar as escolhas. Compreender o espaço onde

⁷²A escola segue as orientações do “currículo mínimo” para a formação de professores, estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Seeduc RJ.

a pesquisa se realiza e seus agentes tem por objetivo compreender as possibilidades de trajetórias e as formulações de expectativas de futuro.

Para a ampliação do entendimento dos elementos que se apresentam neste universo de pesquisa, é importante saber quem são os professores dessa escola, ou seja, os agentes que atuam diretamente na formação desses estudantes.

O quadro de professores é dividido em dois grupos. Um grupo é constituído pelas áreas (disciplinas) da formação da base nacional comum⁷³ para o ensino médio, e o outro, pelos professores das chamadas disciplinas pedagógicas, formação profissional.⁷⁴

Essa divisão formalizada pelas áreas de atuação não impede as aproximações de trabalhos e projetos realizados entre os professores dos diferentes grupos. Contudo, essa aproximação se dá muito mais no campo da afinidade entre os pares do que por uma ação propriamente estruturada pela escola em prol de uma formação unificada. Poucos são os exemplos que revelam práticas que integram ações coordenadas de maneira que as áreas pudessem agir em conjunto. A bem da verdade, ao longo dos anos, algumas tentativas foram realizadas, porém, sem conseguir fixar uma prática contínua de atuação. Destaca-se, porém, o trabalho realizado pelos professores do núcleo comum, que atuam com aplicação em um projeto específico, voltado para preparar os alunos para participação no ENEM.

Os professores dessa escola caracterizam-se pelo nível de formação e pela continuidade nos estudos. Trata-se de profissionais pós-graduados, mestres e doutores nas respectivas áreas. Esse fato é lembrado constantemente pela comunidade escolar e celebrado pelos estudantes, (não faltam professores e um quadro composto por profissionais conceituados em sua formação).

Para finalizar a contextualização do universo de pesquisa, verifica-se, por parte dos professores, certo contentamento em fazer parte do grupo de profissionais dessa escola. Existe um relativo orgulho em pertencer a um projeto de escola que atua para formar jovens professoras e professores. Há um pequeno e sutil sentimento de distinção por parte de seus agentes, o que revelaria o peso da tradição do curso normal.

⁷³ Disciplinas do ensino médio englobadas pelas áreas: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Parte Diversificada.

⁷⁴ Disciplinas da formação profissional para o magistério divididas nas áreas: Fundamentos da Educação, Conhecimentos Didáticos e Metodológicos, Formação Complementar, Laboratórios Pedagógicos e Práticas de Iniciação a Pesquisa (Estágio).

4 A PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS

Esta seção tem por objetivo descrever os passos realizados pela pesquisa e, principalmente, apresentar os instrumentos empregados para o levantamento dos dados iniciais e suas articulações entre metodologia e fundamentação teórica.

O olhar sobre o campo educacional é um exercício inicial de observação dos processos de escolarização de seus agentes. Essa forma de contextualização, procura mapear os principais elementos presentes no processo e, assim, recolher as informações necessárias para prosseguir com as análises do estudo. Essa tarefa só é possível com a construção de instrumentos de pesquisa condizentes com a apreensão da realidade presente no campo específico.

A escola constituída como universo de pesquisa é repleta de elementos reveladores das ações e dos conflitos próprios do campo educacional. Nosso estudo procurou levantar esses elementos e, para tanto, além da observação inicial, empregamos dois instrumentos (questionário e entrevista) para aprofundar o que se constituiu em um estudo de caso sobre a construção de expectativas profissionais de jovens estudantes de uma escola normal.

Cabe ressaltar aqui, a importância da observação inicial como ponto de partida para este estudo. As formulações que foram feitas para o projeto de pesquisa tiveram sua gênese na relação diária com esses alunos e professores. A experiência na educação básica, em particular a vivência desde o ano de 2016 na escola, provocaram sentimentos de curiosidade, além de inquietações sobre o trabalho realizado como professor.

Apesar da importância de se ter um ponto de partida, a simples observação inicial não é capaz de fundamentar a análise sobre a realidade vivenciada no campo analisado. “Esta ideia que julgávamos primeira não encontra uma base nem na razão, nem na experiência.” (BACHELARD, 2006, p. 39). Entretanto, de todo o modo, o processo de observação inicial possibilitou formular algumas questões como: a prática docente e seus efeitos nas expectativas dos estudantes de as trajetórias desses últimos no espaço da escola.

Essas questões possibilitaram rever conceitos e validar conhecimentos a partir das análises próprias para a ciência social. As perguntas inicialmente levantadas pela pura observação procuraram conhecer a fundo o interesse de jovens oriundos das classes populares em procurar por uma escola de formação de professores, em querer estar nesse espaço e nos motivos para conhecer o curso e, assim, seguir estruturando sua trajetória.

As respostas a esses questionamentos somente foram possíveis como antes mencionado, a partir da apropriação e do emprego dos conceitos formulados por Bourdieu, em especial o de *habitus* de classe, que levaram a formulações de hipóteses, as quais, a grosso modo, eram:

- a) A escola atrai os estudantes por suas características e por aquilo que ela propõe enquanto possibilidades para a formação de trajetórias de futuro, conforme o modelo de curso que oferece. A conjugação de fatores (sociais, econômicos e culturais) levam os jovens a escolher esse tipo de escola em relação a outras possíveis existentes.
- b) Os agentes que circundam a vida desses estudantes (família, professores e amigos) contribuem com as mais diversas práticas sociais em processos que envolvem escolhas. Esses agentes, contribuem para o processo de inculcação de valores e estilos de vida na construção de *habitus* de classe, conferindo, assim, gostos e práticas peculiares.
- c) A origem de classe desses jovens atuaria como fator determinante para o processo de escolhas.

Definido o instrumental teórico e as hipóteses iniciais, construímos os questionários e estruturamos as entrevistas que objetivamos realizar (questionário e entrevista)⁷⁵. Os dois instrumentos de pesquisa foram destinados aos estudantes do 2º ano do ensino médio. Com relação aos professores somente utilizamos entrevistas.

É importante salientar que a escolha dos instrumentos de pesquisa está relacionada à forma do estudo que procurou levantar dados que fossem capazes de fornecer o quantitativo de informações necessárias para os ordenamentos, as classificações e as demonstrações, de forma a nortear as etapas da pesquisa.

A aplicação do questionário ocorreu com a escola ainda em funcionamento das atividades presenciais e com os estudantes frequentando o espaço de maneira habitual (novembro de 2019); já as entrevistas com os estudantes e docentes só foram possíveis por meio do contato telefônico, pelo fato de estarmos afastados das atividades

⁷⁵ Os modelos dos instrumentos estão apresentados nos anexos do trabalho.

presenciais⁷⁶, em razão da pandemia da Covid-19, e ressaltamos que esses jovens concluíram o curso no ano de 2020.

Dessa maneira, foram utilizados métodos mistos⁷⁷ de pesquisa para a coleta e a análise dos dados. Apesar de quantificar e agrupar numericamente informações obtidas pela pesquisa, o levantamento quantitativo teve como finalidade responder às hipóteses levantadas previamente e subsidiar as análises qualitativas realizadas. Os instrumentos de pesquisa utilizados procuraram, nas falas dos estudantes e dos professores entrevistados, levantar as informações contidas no campo das sensações, dos pensamentos, das opiniões e dos sentimentos.

Sendo assim, a pesquisa caracteriza-se por se tratar de um estudo de caso, identificado pela forma qualitativa das análises dos dados e das informações levantadas, contemplando uma abordagem metodológica que estuda aspectos subjetivos dos fenômenos sociais.

Com o objetivo de levantar dados pessoais, o questionário foi aplicado junto ao grupo de estudantes, que manifestaram interesse em participar da pesquisa e se prontificando a atender à solicitação de entrevistas, no qual, além das informações fornecidas, era possível manifestar o interesse de participar das entrevistas realizadas em um outro momento.

O passo seguinte foi procurar estabelecer critérios para a escolha dos agentes em participar das entrevistas, conforme a tipologia constituída pelo grupo de estudantes. Esses critérios levaram em conta os possíveis indicativos sobre a origem de classe (renda e composição familiar, região em que mora e escola de origem), o desejo de continuar os estudos (independentemente em seguir no magistério ou em outras áreas), todos os gêneros (ouvir moças e rapazes presentes na formação) e a definição da quantidade de estudantes entrevistados. Esse último critério sofreu uma série de redefinições que se fizeram necessárias.

Toda essa movimentação foi reorganizada, replanejada e aplicada durante o período que corresponde a novembro de 2019 a março de 2021.

⁷⁶As circunstâncias descritas acrescentaram um componente na elaboração das reflexões sobre trajetórias futuras desses jovens, uma vez que foi necessário realizar as entrevistas via telefone, com o uso de ferramentas digitais cabíveis, seguindo os padrões sanitários de segurança para a realização do trabalho

⁷⁷Estudos levantados por Creswell & Clarck (2013) sobre métodos mistos onde mesclam não apenas os métodos, mas a mistura de todas as fases do processo de pesquisa.

A pandemia da Covid-19 impôs ordenamentos que afetaram todas as áreas de atuação humana, e, de maneira imperiosa, determinou mudanças no ordenamento metodológico realizado para a pesquisa. Durante o ano letivo de 2020, a incerteza dominou o campo educacional, e o prejuízo na educação tende a causar efeitos severos, que serão percebidos nos próximos anos. Para crianças, jovens e adultos das classes populares, usuários das redes públicas de ensino, as lacunas existentes já são evidentes na atualidade. Essa é uma preocupação real e presente nas falas de todos os entrevistados, e que não poderia ficar à margem deste estudo, pois, tratando-se de uma pesquisa que tem como objeto a reflexão sobre o futuro desses jovens, o abalo estruturante como o de uma pandemia não poderia passar despercebido, muito menos seus efeitos deixaram de ser apontados. Sendo assim, os agentes envolvidos na pesquisa foram estudados seguindo as possibilidades do período.

O primeiro instrumento utilizado se deu ainda em um período em que não estávamos sob os efeitos da pandemia. Em novembro de 2019, foram aplicados questionários em estudantes da 2ª série do ensino médio. Foram preenchidos e devolvidos 94 (noventa e quatro) questionários. Como mencionamos, levantamos informações objetivas sobre características desses jovens, de suas famílias, interesses por continuidade nos estudos e, ainda. Também levantamos a forma como a escola e os agentes estão próximos (família, professores e amigos). 36 (trinta e seis) manifestaram interesse em participar de outra etapa (entrevista).

Após o decreto⁷⁸ no qual ficou estabelecido que as aulas não poderiam seguir da forma presencial, o contato com os estudantes passou a ser realizado por plataforma virtual de ensino, estipulada pela SEEDUC/RJ.⁷⁹ Esse processo, infelizmente, foi marcado pela precariedade e pela fragilidade de contato, uma vez que nem todos os estudantes (e professores), reúnem condições e possibilidades de manter-se conectados e participativos. O processo de ensino e aprendizagem foi diretamente afetado, tornando as atividades pedagógicas um desafio, muitas vezes, intransponível para professores e estudantes. Se as condições de contatos existentes dificultavam um andamento

⁷⁸Após recesso de 15 dias sem aulas no mês de março, o governo estadual decretou (Decreto nº 47.006, de março de 2020) medidas de enfrentamento da propagação decorrente da pandemia da Covid-19. Essa seria uma das muitas ordenações ao longo de todo um período de interrupção das aulas presenciais e tentativas de retorno às salas de aula.

⁷⁹Ao longo do ano de 2020, as “aulas” foram realizadas de forma remota, com a utilização do Google Classroom.

satisfatório para as aulas, manter uma relação ativa com os estudantes foi se tornando uma ação cada vez mais difícil e reduzida.

Esse processo foi marcado pela angústia de observar o sofrimento dos estudantes em querer concluir o ensino médio da forma que fosse possível, e pela angústia, também, dos professores - entre os quais me incluo - em desejar conseguir trabalhar minimamente, de forma a não prejudicar ainda mais a aprendizagem desses jovens, e por aguardar o momento para a definição de como seriam as entrevistas destinadas à pesquisa em andamento (quantidade de estudantes e formato: presencial ou a distância).

Como esse contato não seria possível na forma presencial, foi definido que as entrevistas se dariam por contato telefônico. Diante das limitações impostas pelo período, litamos a três o quantitativo de entrevistas com estudantes. Pelo mesmo motivo, também ficou definido que as entrevistas com os professores também se limitam a três e por contato telefônico. Embora fossem quantitativos pequenos o emprego da técnica da entrevista profunda desenvolvido por Bourdieu permitiria atender aos objetivos da pesquisa.

A metodologia empregada buscou, mesmo diante das dificuldades enfrentadas cumprir os rigores necessários e comuns às ciências sociais. Os conceitos sociológicos empregados, sobretudo as formulações do sociólogo Pierre Bourdieu, procuraram analisar o pequeno fragmento social que, pesquisado de forma adequada tende a se tornar um instrumento válido para o conhecimento da realidade. Um trabalho sociológico “tem por particularidade ter por objeto campos de lutas: não só o campo de lutas de classe, mas o próprio campo de lutas científicas” (BOURDIEU, 2003, p. 26)

Os primeiros atos da tarefa de construir conhecimento científico sociológico partiram da observação do senso comum do olhar empírico e seguiram em direção a um reordenamento direcionado pelos dados levantados, chegando a um objeto de pesquisa melhor evidenciado. “Não é possível evitar a tarefa de construir o objeto sem abandonar a busca por esses objetos pré-construídos, fatos sociais separados, percebidos e nomeados pela sociologia espontânea ou ‘problemas sociais’ (...)” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010, p. 47)

O levantamento de dados realizado na primeira etapa da pesquisa, permitiu que o ponto inicial de observação ligado a uma “sociologia espontânea”, pudesse ser superado e se desenvolvessem ações para se obter um conhecimento científico mais efetivo e objetivo da realidade estudada.

Todo esse processo contribuiu para organizar as entrevistas de forma a tornar o resultado um componente qualitativo nas análises realizadas pelo estudo. As entrevistas com os jovens puderam claramente aproveitar os ajustes realizados após o levantamento dos dados e as reordenações necessárias provocadas pelo contexto da pandemia. As questões propostas nas entrevistas puderam delimitar melhor o escopo da pesquisa e produzir conhecimentos acerca da constituição das trajetórias desses jovens oriundos de classes populares.

Foi possível aprofundar alguns elementos fundamentais para a pesquisa, durante a realização de cada uma dessas entrevistas. A escola, os agentes e suas práticas (família, amigos e professores) e o magistério como possibilidade de perspectiva de futuro profissional foram os elementos mais intensamente observados na composição das respostas e reflexões realizadas pelos estudantes no decorrer das entrevistas, sendo sobre esses elementos, então, que as atenções se voltaram.

O passo seguinte foi compreender como o *habitus* de classe se desenvolveu em conjunto com esses elementos, promovendo decisões sobre as perspectivas de futuro.

Terminando o levantamento de informações com os estudantes, os entrevistados seguintes foram os professores. Escutar esses agentes foi de grande importância, uma vez que puderam contribuir para o enriquecimento dos detalhes sobre os elementos já destacados com os estudantes (escola, agentes e magistério) e, sobretudo, para o relato sobre a influência das ações pedagógicas desenvolvidas pela prática docente.

Foram escolhidos 3 (três) professores⁸⁰: uma exclusivamente da área pedagógica, trabalhando com disciplinas próprias para a formação do magistério; um segundo que atua na formação geral do núcleo comum para o ensino médio; e uma terceira que atua nas duas áreas (pedagógica e formação geral).

Entrevistar os professores, sobretudo de áreas diferentes, teve como objetivo apreender como pensavam as ações desenvolvidas pela escola de forma sistematizada para assegurar a permanência dos alunos e se consideravam que essas ações contribuiriam para estimular os estudantes a pensar sobre suas possibilidades futuras. As questões foram formuladas de maneira a explorar a ação desses profissionais diante do processo de formação, não apenas para o magistério, mas para os desafios de construção de trajetórias profissionais a partir de uma formação para o magistério.

⁸⁰ Uma professora de disciplinas pedagógicas, um professor do currículo básico e uma professora que atua tanto com disciplinas pedagógicas quanto em uma área do currículo básico.

A pandemia e seus possíveis efeitos foram temas recorrentes nas respostas de estudantes e professores, sendo vislumbrado, assim, um outro elemento analisado, que diz respeito às preocupações existentes sobre as formulações para perspectivas de futuro profissional.

Somente após a aplicação dos dois instrumentos foi possível analisar e produzir relatórios sobre os casos observados e retornar às observações dos elementos presentes no campo pesquisado. As fundamentações teóricas possibilitaram as análises sobre *habitus* de classe, campo social e trajetórias sobre os agentes pesquisados, em especial, dos estudantes escolhidos para as entrevistas.

4.1 Dados obtidos pelos questionários

O estudo procurou levantar os elementos para análise da pesquisa: o primeiro, entre os estudantes, agentes presentes diretamente ao objeto da pesquisa, depois com professores, agentes que contribuem de forma direta nas possíveis formulações de expectativas de futuro desses jovens estudantes. Para isso, foi necessário caracterizar o tipo de cada um desses agentes (estudantes e professores).

Os dados coletados permitiram formular a tipologia dos estudantes que representariam bem os principais grupos existentes na escola. Os critérios estabelecidos procuraram ampliar o perfil desses principais grupos, sem perder certo sentido unificador, possibilitando, desse modo, análises mais precisas. Dessa forma, antes de identificar esses grupos, foi preciso levantar dados gerais, obtidos com os questionários aplicados.

Alguns elementos são marcantes nas características gerais desse espaço. Eles estão ligados historicamente à constituição do curso normal, como anteriormente descrito, quando observadas as mudanças dos agentes que buscaram pela formação.

Destacam-se nessa caracterização os elementos de gênero e de classe social, os quais revelam mudanças, porém, com ritmos diferenciados na configuração atual do alunado do curso Normal.

Quanto ao gênero, a tradição do curso normal revela a predominância do sexo feminino como maior contingente de estudantes matriculados. Contudo, as normalistas⁸¹ não são figuras exclusivas na escola, uma vez que é verificada a presença masculina, ainda que em número menor. Já a origem de classe apresenta um deslocamento quando

⁸¹ Expressão utilizada para designar as alunas do curso normal.

comparada ao cenário passado, ocorrendo predominância de frações de classes populares no número de estudantes matriculados.

Quadro 7 – Estudantes: divisão por gênero

Grupo feminino	86
Grupo masculino	8

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Mesmo observando, inicialmente, elementos que tendem a unificar de maneira ampla o grupo, pensar os estudantes que estão presentes nesse espaço como um bloco monolítico, unificado, levaria a conclusões imprecisas. Sendo assim, as características possivelmente comuns entre os agentes girariam em torno da origem de classe.

A tabela nº 8 a seguir, traz informações obtidas nos questionários, preenchidas pelos estudantes. A partir da análise sobre a renda familiar, foi possível compreender, inicialmente, a provável origem de classe desses estudantes.

Quadro 8- Renda familiar informada

Renda familiar informada (total de formulários preenchidos - 94)	
Até mil reais	19
Entre mil e dois mil	25
Entre dois e três mil	13
Entre três e cinco mil	26
Entre cinco e dez mil	4
Entre dez e quinze mil	1
Entre quinze e vinte mil	1
Entre vinte e trinta mil	1
Mais de trinta mil	-
Não informado	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Após análises dos números referentes à renda familiar dos estudantes que preencheram os questionários, percebe-se que 88,30% estariam em faixas de renda

habitualmente pertencentes às classes populares. Esse dado, isoladamente, não responderia às questões que envolvem a formação de *habitus* de classe, daí a necessidade de serem levantados outros elementos.

Ainda quanto às informações gerais sobre o grupo inicialmente pesquisado, os dados referentes à região habitada e o tipo de escola frequentada anteriormente forneceram novos elementos para uma possível identificação da origem de classe desses estudantes, possibilitando identificar mais aspectos do *habitus* desses jovens.

Quadro 9- Região de domicílio

Zona Sul	37
Zona Oeste	35
Zona Norte	13
Leopoldina	0
Região Central	7
Região Metropolitana	0
Não informado	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O quadro 9 (região de domicílio) apresenta elementos que, agrupados com as informações obtidas sobre a renda familiar, possibilitam compreender que a origem de classe dos estudantes está entre as frações das classes populares da sociedade carioca. Todo o grupo reside em diferentes bairros pertencentes à cidade do Rio de Janeiro. O maior grupo verificado é proveniente da zona sul carioca, residentes, em sua maioria, na comunidade da Rocinha.

O interesse por uma escola localizada em uma região distante⁸² da residência, mesmo havendo outras mais próximas de suas casas, revelaria uma predileção por essa unidade de ensino, o que foi reafirmado por outros dados relativos à escolha da escola.

Foi perguntado sobre a possível influência de agentes externos à escola (família e amigos) e sobre a escolha (da escola) realizada. Havia encorajamento por parte desses agentes na decisão por uma escola que pudesse contribuir para uma formação considerada melhor e que também possibilitasse maiores ganhos em termos de perspectivas de futuro.

⁸²O deslocamento desses jovens de suas residências a escola é feito majoritariamente por transporte público (ônibus).

Os quadros 10 e 11 revelam o quanto esses agentes externos à escola (família e amigos), teriam influenciado na escolha pela matrícula nessa escola.

Quadro 10 - A família influenciou a escolha pela matrícula nesta escola?

Muito pouco	29
Parcialmente	12
Suficiente	18
Muito	35

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Os dados coletados junto aos estudantes, revelam o quanto a família exerce influência sobre a escolha em matricular-se na escola pesquisada. O quadro 10 revela a existência da ação direta dos familiares na escolha pela escola. Do total de estudantes que responderam o questionário, mais da metade indicaram que a família influenciou muito ou suficientemente no processo de escolha. Essa influência é menos percebida quando comparada a outro tipo de agente externo.

Quadro 11 - Os amigos influenciaram a escolha pela matrícula nesta escola?

Muito pouco	35
Parcialmente	18
Suficiente	22
Muito	19

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O quadro 11 revela uma ação exercida pelos amigos, porém, de menor intensidade quando comparado ao mesmo papel exercido pela família.

Observando os dois quadros 10 e 11, é possível verificar maior influência por parte da família em relação aos amigos sobre a escolha da escola em questão. Foi possível avaliar o quanto os agentes externos exercem influências e, em alguns casos, uma pressão⁸³, para que os jovens se matriculassem nessa instituição, principalmente seus responsáveis, confirmado e já ressaltado por Bourdieu (2003): “A família é geradora de

⁸³Existem relatos de que os responsáveis pressionam os jovens a se matricular e a permanecer na escola, por considerá-la a melhor opção possível.

tensões e contradições genéricas (observáveis em todas as famílias, porque ligadas à proporção em perpetuar) e específicas (variando, especialmente segundo as características de herança). (BOURDIEU, 2003, p. 203).

Ainda com o objetivo de verificar a origem de classe dos estudantes, outros dados foram analisados nesse sentido. Desse modo, o nível de escolaridade e o tipo de ocupação profissional dos pais, assim como a escola de origem desses estudantes, em conjunto com os dados já apresentados, completariam a tarefa.

Tendo também em mente as considerações de Marx (2011) sobre classes sociais, os dados relativos aos aspectos econômicos, modos de vida, interesses e gostos culturais nos possibilitaram compreender elementos formativos de *habitus* de classe peculiar as camadas das classes populares de onde provém os estudantes da pesquisa, contribuindo pra explicar as escolhas desses últimos.

Os quadros 12 e 13 revelam o nível de escolaridade de mães e pais dos estudantes. O questionário também levantou o tipo de atividade profissional desenvolvida por esses membros da família, sendo possível verificar que entre as mães, independentemente do nível de escolaridade, apenas 4,25% delas desenvolviam atividades referentes a uma formação no nível de graduação⁸⁴ universitária. Entre os pais, esse percentual ainda é menor, apresentando somente 3,19% de atividades referentes à formação de nível superior⁸⁵. Ao analisar esses dois quadros, é possível verificar um elevado quantitativo de agentes que não concluíram a educação básica em idade considera certa. Foi possível constatar que dos 94 (noventa e quatro) questionários respondidos, 46 (quarenta e seis) estudantes informaram que suas mães não haviam atingido tal nível de escolaridade. Entre os pais, esse número é mais elevado. Verificamos o total de 53 (cinquenta e três) agentes que não atingiram a esse nível de escolaridade.

Vale lembra que os jovens que responderam o questionário, estavam prestes a terminar o ensino médio e assim concluir a educação básica, algo ainda não atingido por muitos de seus genitores e responsáveis.

Quadro 12 - Nível de escolaridade da mãe – (continua)

Sem escolaridade	0
Fundamental incompleto	25

⁸⁴As atividades estriam ligadas ao magistério (licenciaturas e formação em pedagogia).

⁸⁵ Apenas 3 atividades foram identificadas como formação superior (1 professor do ensino médio, 1 pedagogo e 1 advogado).

Quadro 12 – (continuação)

Fundamental completo	12
Médio incompleto	9
Médio completo	28
Superior incompleto	1
Superior completo	
Pós-graduação	2
Mestrado	1
Doutorado	1
Não informado	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Quadro 13 - Nível de escolaridade do pai

Sem escolaridade	4
Fundamental incompleto	33
Fundamental completo	4
Médio incompleto	12
Médio completo	20
Superior incompleto	1
Superior completo	8
Pós-graduação	
Mestrado	
Doutorado	
Não informado	

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Quanto ao tipo da escola frequentada antes do ingresso no ensino médio na modalidade normal, o quadro 14 indica que 82,98% dos jovens pesquisados estavam matriculados⁸⁶ em escolas públicas, notadamente, um espaço social ocupado por frações

das classes populares. Esses dados se aproximam do percentual obtido pela escola como um todo.⁸⁷

É possível perceber também o elevado número de estudantes oriundos de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, evidenciando uma trajetória comum entre os matriculados na escola.

Quadro 14 - Tipo de escola

Público federal	0
Público estadual	6
Público municipal	72
Privada	15
Comunitária	0
Não informado	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Os dados obtidos pelos questionários aplicados aos estudantes possibilitaram não apenas agrupar informações numericamente tratadas, mas permitiram destacar características para o estabelecimento da tipologia dos agentes pesquisados. Essa análise realizada possibilitou o trabalho de escolha dos agentes que foram entrevistados e o aprofundamento do estudo de caso realizado.

4.2 Tipologia dos agentes pesquisados

De modo geral, a escola idealizada por esses estudantes se configura como um possível instrumento de construção das possibilidades para o futuro. Os estudantes ouvidos não descartam a ideia de seguir com a formação profissional para o magistério após a conclusão do curso, como também a ideia de utilizarem o magistério como forma de subsidiar a formação em outra área profissional. É importante destacar que a atividade docente não foi afastada por completo das declarações desses jovens como possibilidade de atuação profissional em suas perspectivas de futuro. Seja como início de uma trajetória

⁸⁷ 87,56% dos estudantes matriculados na escola vieram de escolas públicas.

profissional ou apenas como passagem e suporte para conquistar outra ocupação, o magistério apresenta-se como possibilidade de mobilidade social no imaginário desses estudantes.

Utilizando-se dos dados obtidos e das observações iniciais, foi possível estabelecer um critério de escolha desses estudantes disponíveis em participar das entrevistas, e criar uma tipologia representativa dos principais grupos de estudantes existentes.

A escolha desses jovens para a entrevista teve como critério o estabelecimento de formas capazes de congregar os principais perfis de estudantes. Cada um desses jovens, obviamente, apresenta características próprias, mas que se aproximam de elementos que se repetem entre os estudantes da instituição. Isso significa que alguns elementos possibilitam expressar a formação de grupos, mais ou menos homogêneos, presentes no espaço pesquisado, permitindo análises sobre determinado indivíduo que termina podendo ser considerado um representante de um determinado grupo.

Dessa forma, os estudantes escolhidos representam grupos que estão presentes em maior ou menor quantidade entre os jovens matriculados nessa escola, oriundos das frações de classes populares, e que têm no processo de formação pela via da escolarização um caminho para a construção de perspectivas de futuro. Foram adotados nomes fictícios (Marina, Paula e José) para identificar os jovens que representam determinados grupos, preservando a identidade dos estudantes que, voluntariamente, participaram da entrevista.

Destaca-se, nessa tipologia, um primeiro grupo, identificado pela estudante Marina, interessada pela formação que a escola oferece e se encanta com o processo existente para a formação de professores. Essa jovem representaria o grupo que procura a escola ainda pela força da tradição do curso Normal e pela qualidade que coloca a escola em posição de destaque em relação a outras possibilidades oferecidas pela rede estadual de ensino.

O segundo grupo, identificado pela estudante Paula, ingressou na escola por influência da irmã (ex-aluna da instituição). Ela representa o grupo que chega até a escola por influência ou até mesmo imposição de seus familiares, uma vez que esses agentes externos acreditam que a escola é uma boa escolha para esses jovens. Diante disso, podemos depreender que a formação para o magistério passa a ser algo menor e passageiro, uma vez que procura formular expectativas para o futuro que envolvem outros cursos, diferentes de uma licenciatura.

O terceiro e último grupo é representado pelo estudante José. Os estudantes desse grupo chegam até à escola, primeiramente, com a intenção de concluir o ensino médio e de realizar o ENEM para o ingresso em um curso superior. O grupo não descarta a formação para o magistério como uma possibilidade, inclusive para a continuidade dos estudos. A decisão de escolher um estudante do sexo masculino foi para sinalizar a existência desses jovens em uma formação que, tradicionalmente, era destinada e procurada por estudantes do sexo feminino.

Sendo assim, os estudantes estariam representados por esses três jovens, que gentilmente aceitaram participar das entrevistas e contribuíram de forma positiva para as análises realizadas. Contudo, foi preciso ouvir outros agentes que são importantes para esse estudo: os professores.

Também estabelecemos um critério para criar uma tipologia desses profissionais. Cada um desses professores representa um grupo maior de docentes existentes na escola. Também foi atribuído um nome fictício a cada um desses profissionais (Márcio, Lígia e Tânia), na intenção de preservar suas identidades.

O ponto de partida estabelecido para a escolha dos profissionais participantes das entrevistas estava relacionado diretamente à formação proporcionada pela escola. Como a escola contém dois grandes grupos de tipos de professores, em virtude da organização da formação, o principal critério foi utilizar essa divisão já existente.

O curso normal está dividido entre as áreas/disciplinas voltadas para o núcleo comum, estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio, e aquelas destinadas à formação profissional, as chamadas “disciplinas pedagógicas”. Sendo assim, foram escolhidos professores de cada área e, como dito antes, um terceiro, que atua nas duas.

O primeiro professor, Márcio, pertence ao grupo das disciplinas do núcleo comum (Educação Física). Ele representa um grupo de professores que tem como preocupação trabalhar minimamente os componentes curriculares pertinentes ao ensino médio, ao preparo para o ENEM e integrando sua prática, dentro do possível, à formação para o magistério.

A segunda professora (Lígia) pertence ao grupo dos profissionais que atuam nas disciplinas pedagógicas, ressalta sempre que esta área é o “carro chefe” dessa formação. Esses profissionais possibilitaram análises relevantes para a compreensão das percepções dos jovens pesquisados, participando gentilmente das entrevistas realizadas.

A terceira e última professora (Tânia) atua nas duas áreas, a do núcleo comum (História) e a das disciplinas pedagógicas (História e Filosofia da Educação). Tânia está prestes a se aposentar e representaria um grupo em igual condição, o qual tem a escola como um espaço de memória afetiva e de grande valor para a formação dos jovens.

5 OS ESTUDANTES E SUAS EXPECTATIVAS DE FUTURO POSSÍVEIS

As entrevistas realizadas com os estudantes que se disponibilizaram a participar puderam definitivamente evidenciar o quanto a escola e o *habitus* de classe contribuem para o processo de construção de trajetórias para o futuro profissional. Um destaque inicial para a contribuição desses dois importantes fatores (*habitus* e escola) é a observação da ação conjunta que se estabelece entre eles, contidas nas falas dos entrevistados. Essa relação sinaliza para o conjunto de elementos existentes nas estratégias objetivadas pelos jovens.

A força estabelecida pelo *habitus* de classe é verificada ao observar os motivos que levaram cada um deles a escolher a escola de formação de professores para cursar o ensino médio. A combinação entre as escolhas possíveis que se apresentam para a formação profissional com as estratégias efetivadas para as ações futuras de continuidade dos estudos é capaz de revelar não apenas gostos, desejos e vontades presentes no *habitus*, mas, também, as assimilações construídas ao longo da escolarização.

Todos os 6 (seis) agentes entrevistados representam grupos distintos presentes na escola. Os tipos de agentes selecionados procuram evidenciar os elementos que caracterizam bem cada um desses grupos.

Os primeiros agentes a serem ouvidos (os estudantes), além de fornecer as informações que possibilitaram a conclusão de relatórios para as análises do estudo de caso realizado acerca das construções de expectativas de futuro, possibilitaram elementos que se buscou observar nas falas dos professores entrevistados.

Após a sistematização das entrevistas realizadas com os estudantes, foram produzidos relatórios para cada caso, resultantes dos diálogos realizados com os mesmos. Aqui apresentamos em sequência os elementos mais relevantes de cada uma das entrevistas.

A primeira jovem ouvida, Marina, 18 (dezoito) anos, moradora da Rocinha, manifestou logo de início o contentamento em participar da entrevista, mostrando-se muito à vontade para responder às questões que se seguiram.

A jovem informou que a escola não era a sua “primeira opção”. Seu desejo era ingressar em outra instituição, que também oferecesse formação profissional, além do ensino médio (Colégio Osvaldo Cruz)⁸⁸. Porém, quando tentou realizar o pedido de isenção de taxa de inscrição, ocorreu uma intensa troca de tiros no local, com grande repercussão na mídia. Esse fato fez com que seus pais não permitissem sua participação no processo.

Após o ocorrido, realizou uma pesquisa e procurou saber sobre escolas estaduais que se destacassem pela qualidade, pois as instituições mais próximas à sua casa não eram consideradas, em seu julgamento, boas para ela. Conforme as informações levantadas, surgiu o interesse em se inscrever para estudar na escola. “Eu vi o nome da escola em uma lista das que mais aprovam no ENEM e uma alta aprovação em vestibulares, me interessei porque, no fim, eu sairia com uma qualificação. Aí eu me interessei mais ainda.”

As percepções sobre as contribuições da escola são evidenciadas em vários momentos da fala da estudante. O incentivo e a motivação são apontados como favoráveis à continuidade e à motivação para os estudos. Também são positivas as avaliações sobre a escola ao incentivar a formação profissional para o magistério, lembrando ser essa a vocação da instituição. A jovem também se sente motivada pelas ações da escola e de seus professores ao pensar em outras áreas de atuação profissional.

Perguntada sobre a ação da escola e de seus agentes (professores), a estudante foi direta. Essa ação contribui, sim, de alguma forma no modo de pensar sobre o futuro profissional. Questionada sobre se, nesse futuro, ela se vê como uma profissional da educação, a jovem enfaticamente responde “com certeza!”, revelando que a ação da escola auxilia no pensar sobre o futuro, seu e de seus colegas. Sobre atuar no magistério, não é seu principal objetivo, mas não descarta a possibilidade de trabalhar como professora no futuro, pois deseja desenvolver projetos sociais na sua comunidade em parceria com amigas, e isso envolveria o magistério. Essa ideia teria surgido a partir de uma atividade que estava desenvolvendo naquele momento.

Marina revelou que, com o afastamento das aulas presenciais, iniciou uma atividade remunerada, próxima de sua casa, auxiliando crianças, alunas e alunos de escolas públicas e privadas, nas atividades remotas e nas aulas virtuais das instituições de ensino, recebendo determinado valor combinado com os pais dessas crianças. Informou

⁸⁸Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), unidade técnico-científica da Fiocruz que promove atividades de ensino, pesquisa e cooperação no campo da Educação Profissional em Saúde.

que lembrava de práticas das quais havia participado na escola e na realização do estágio, como também de aulas específicas de alguns professores. Essas lembranças ajudavam na execução da tarefa de ajudar essas crianças em suas tarefas escolares. Sobre a preocupação quanto à pandemia e se essa tarefa não a colocaria em risco de contaminação, informou ter receios pela doença, mas que tomava os cuidados devidos e possíveis para não se contaminar.

A estudante reforçou que aproveitou uma oportunidade surgida com a pandemia, advinda da necessidade de aulas remotas, em que exerce uma atividade remunerada por auxiliar crianças nas tarefas escolares. Essa atividade fez surgir a vontade de desenvolver com amigas, que moram na mesma comunidade que ela, um tipo de projeto que envolvesse educação para as crianças da localidade. Mesmo não tendo detalhado como isso poderá ocorrer, informou que essa seria uma atividade que possibilitaria sua ação no magistério.

A vontade e a motivação em auxiliar essas crianças diante dos desafios impostos pela pandemia sobre a educação parecem não se repetir sobre a própria estudante. Marina revela estar confusa, pois, no começo do ano (2020), estava focada e participava de um pré-vestibular social. Com a pandemia, perdeu totalmente o foco para os estudos, pois “desde antes de entrar no ensino médio falava que não gostava desse método de EaD (Ensino a Distância)”, por sentir muita dificuldade de estudar sem a presença e o acompanhamento de perto de seus professores.

A estudante informou conhecer alguns amigos, que participam em um polo de EaD localizado próximo de sua casa, “aqui em baixo”, e que sempre falou que não “era para mim” esse tipo de formação. Quando se percebeu nessa situação, ficou “desesperada”. Revelou que estava tentando passar de ano da melhor maneira possível, mas que sentia muita dificuldade para estudar.

Quanto ao vestibular (ENEM), sentia-se sem esperança de um bom desempenho. “Não vai ser tão como eu esperava, mas vou tentar forçar um pouco mesmo com essa situação, mesmo que eu não goste, não me sinto nem um pouco confortável.” Informou que vai tentar realizar o exame sem grandes pretensões de conseguir passar para alguma universidade pública e que acredita que isso será possível em outra oportunidade “até 2022”. Também não deixa clara a carreira que de fato pretende seguir. Não descarta a possibilidade de cursar alguma licenciatura, mas não está convicta de sua escolha.

Essa estudante, apesar das dúvidas em relação às possibilidades de seguir na formação para o magistério, revela um encantamento com essa possibilidade. Ela

manifesta a satisfação de ter escolhido a escola para cursar o ensino médio e alcançar formação profissional. “Não me arrependo nenhum pouco da escolha que fiz, do colégio que eu estou e assim, agradeço muito a oportunidade de ter entrado naquele lugar.”

Marina representa um grupo que chega ao colégio com a convicção de que o curso Normal possibilitaria capacitá-la para o trabalho. Mesmo não sendo um grupo homogêneo, distante de ser a maior parte dos estudantes presentes na escola, ela encarna um grupo de jovens que procura a escola pela possibilidade de ingressar no magistério, interessados em tornarem-se professoras e professores das séries iniciais e pela possibilidade de conquistar uma formação mínima para o trabalho. Essa possibilidade pode efetivamente se configurar como expectativas para o futuro profissional, assim como uma passagem para outra carreira. Esses jovens normalmente concluem a formação, sem maiores problemas para cursar os 3 (três) anos do curso.

Outro grupo é representado pela segunda jovem entrevistada. Paula apresenta características que se aproximam de um grupo de jovens que procura a escola pela influência de agentes externos (amigos e familiares), que indicam a escola pelas possíveis aquisições de um determinado tipo de capital cultural e simbólico que essa formação possa oferecer. Não apenas a indicação desses agentes se percebe nesse grupo de estudantes. A pressão e a imposição dos responsáveis pelos estudantes são comumente relatadas como o principal motivo de estarem na escola. Boa parte desses alunos não completa a formação, ficando retidos nos dois primeiros anos do curso e solicitando transferência⁸⁹ para uma outra escola, a fim de concluir o ensino médio. Aqueles que chegam até o 3º (terceiro) ano o fazem muito mais pelo fato de concluírem a educação básica.

A estudante Paula, 18 (dezoito) anos de idade, moradora do Recreio, ressaltou que a escola passa a ser um pouco mais interessante pelo fato de poder “sair com uma formação”. A matrícula na escola se deu por indicação de sua irmã mais velha, pois essa já havia estudado nessa instituição anteriormente. Perguntada se a irmã era professora, Paula revelou que não, porém, informou que ela já havia atuado como auxiliar em uma escola, não relatando maiores detalhes.

A estudante não observa nas ações realizadas pela escola e pelos professores motivações para a formação de expectativas de futuro, como também de forma direta não

⁸⁹Cabe ressaltar que até o 2º (segundo) é possível solicitar transferência para uma outra escola de ensino médio regular sem a necessidade de cursar as disciplinas do núcleo comum. Não é possível se transferir para outra escola do regular cursando o 3º (terceiro) ano do curso normal.

se enxerga como professora. “No começo do 1º ano, eu já tinha pensado, tipo, em seguir a carreira de professora, mas agora no 3º ano, eu vi que não é pra mim. Eu não quero mais.” Mesmo assim, manifesta a satisfação de estar na escola, no 3º ano, prestes a concluir. “Hoje tô de boa! Não queria estar em outra escola não.”

Mesmo transparecendo uma contradição, a estudante revela que procurou a escola de formação para o magistério pela orientação de um membro da família, com o objetivo de concluir a educação básica. Vale ressaltar o posicionamento da estudante durante a realização das perguntas. As respostas eram dadas de forma objetiva e direta, sem maiores detalhes e reflexões.

Paula não via maiores problemas em participar das aulas remotas, como também não tinha nenhum sentimento quanto à reformulação de planos sobre as expectativas de futuro em relação ao vivenciado pela pandemia. Relatou que deseja estudar arquitetura e se vê como arquiteta no futuro. Perguntada se já havia trabalhado ou desenvolvido alguma atividade remunerada, Paula informou que, até o início da pandemia, trabalhava como recreadora em uma casa de festas infantil e que gostava de trabalhar nesse espaço. Revelou que, de alguma forma, a escola, principalmente o estágio, a teriam ajudado em saber lidar com as crianças nessa função. No momento, o espaço de festas estava fechado, em razão das restrições impostas pela pandemia.

Paula encarna um grupo de jovens existentes na escola que percebem a formação para o magistério como uma possibilidade, algo remoto, para o futuro profissional. Sua presença nesse espaço se resume a cumprir o rito de passagem pelo ensino médio e concluir a educação básica necessária para prosseguir com a formulação de trajetórias. Outro traço marcante desse grupo é a influência ou a imposição de familiares em fazer com que esse jovem conclua os estudos em uma escola considerada melhor dentre as demais possíveis de serem cursadas.

Uma análise faz-se necessária em particular quanto a um aspecto dessa estudante e que pode estar presente em outros elementos do grupo ao qual ela representa: ingressar em um curso superior, como o revelado pela jovem (arquitetura). Essa manifestação rompe com algumas estruturas formatadas e caracterizadas como “pertencente” a frações de classe média posicionadas acima das classes em que estudantes dessa escola comumente estão posicionados. A jovem também não revela como efetivamente pretende estruturar essa expectativa de futuro.

Assim como apontado por Bourdieu (2007) ao entrevistar um jovem⁹⁰, filho de imigrante, morador de conjuntos habitacionais em um subúrbio francês, que, mesmo sabendo das impossibilidades de determinada escola em conduzi-lo a uma formação de capital cultural que possibilitaria alcançar maiores e melhores títulos escolares e algum tipo de mobilidade social, não abandona sonhos, os quais, a princípio, estariam longe de ser alcançados. “Compreendemos, assim, que, do mesmo modo que os subproletários que, como ele, estão quase que totalmente desprovidos de controle sobre o presente e sobre o futuro, ele não queira senão tentar permanecer neste estado de incerteza que o impede precisamente de dominar a duração.” (BOURDIEU, 2007, p. 489)

Por fim, o estudante José é capaz de representar uma série de grupos existentes na escola. Um desses grupos que vale ser destacado diz respeito tão somente ao gênero. Existe um grupo de estudantes do sexo masculino matriculados em todas as séries, que, apesar de ser inferior ao quantitativo de estudantes do sexo feminino, indica que o espaço social ocupado não é mais “exclusivo” e destinado às mulheres, rompendo, assim, com preconceitos e imposições sobre gênero.

José representa também os jovens que procuram a escola pela sua localização, pela quantidade e pela qualidade de seus professores, o que permite uma sensação de segurança, em razão do fato de a instituição estar localizada em uma região onde a violência não está conflagrada, quando comparada a determinadas comunidades. Ele também representa um grupo menor de estudantes, oriundos de frações inferiores da classe média em busca de alternativas para movimentar-se nos campos sociais, com o melhor e maior capital simbólico possível.

Esses grupos caracterizam-se pela heterogeneidade quanto ao *habitus* de classe, que se faz perceber sobretudo no 1º (primeiro) ano do curso, ao ingressar na escola.

O estudante José, 18 anos de idade, apresenta uma série de características que possibilitam indicar a heterogeneidade presente nesses grupos, mas que revelam elementos importantes para a análise das formulações de expectativas de futuro. O jovem é morador da Cidade Nova (centro do Rio de Janeiro), mas revelou que residia com sua família no bairro de Botafogo e, por essa razão, era fácil chegar até a escola. Com o início da pandemia, ele precisou mudar-se para o Centro do Rio, onde é a casa de um familiar. “Vim para a casa do meu tio para facilitar um pouco a condição econômica.”

⁹⁰Em “A miséria do mundo” (2008), Bourdieu entrevista o jovem Malik, que revela o desejo de construir, em parceria com seu amigo, uma base náutica no Vietnã e viver dos rendimentos provenientes desse empreendimento.

O tio informado pelo estudante é irmão de seu padrasto, que o acolheu no momento em que a família passa por dificuldades econômicas em decorrência da pandemia. Esse agente externo à escola é um grande referencial para José, ou seja, é uma referência para orientações, motivando-o a continuar estudando e pensando em possibilidades para o futuro. Em vários momentos da entrevista, o estudante faz referências ao tio.

Perguntado sobre os motivos que o levaram a escolher por essa escola, José revelou que “não foi muito criterioso para escolher colégio”. A proximidade da sua residência foi um determinante após perder uma bolsa de estudos que mantinha em uma escola particular. O jovem revelou que não era mais possível manter-se na escola anterior com o tipo de bolsa oferecida pela instituição, sendo necessário procurar por outra escola.

Sua chegada à escola não se deu por motivos como o desejo de uma formação para o magistério, pela qualidade da escola ou pela pressão ou influência de amigos ou familiares. O estudante procurou a escola por estar mais próxima de sua residência e por não ter mais condições econômicas de permanecer em uma instituição privada, pois o “atual colégio que estou, apareceu de paraquedas”.

José revelou, ao longo da entrevista, que a escola teria surpreendido as expectativas e que a formação para o magistério passava a ser uma possibilidade que, até então, não teria passado pela cabeça do jovem. Esse sentimento, segundo ele, está ligado diretamente à ação da escola e de seus professores, percebida pelo estudante de forma clara e evidente nas atividades presenciais da escola. A interrupção dessas atividades presenciais, em decorrência da pandemia da Covid-19, fez com que, segundo ele, os estímulos diminuíssem e “agora que os estudos foram para dentro da internet” não percebia uma ação por parte da escola e seus agentes que pudesse incentivá-los quanto a pensar sobre o futuro profissional.

O estudante informou que estava inscrito para participar do ENEN e do vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), pensando em se inscrever em alguma licenciatura e, especificamente, no curso de psicologia da UERJ. Mais uma vez, o jovem cita, de maneira incisiva, o tio como um conselheiro importante, aconselhando-o a participar de cursos, atividades, provas e concursos. “Meu tio de certa forma abriu meus olhos, me botou pra cima.”

As características apresentadas por José revelam a formação do *habitus* de classe que se difere das características gerais apresentadas pelos estudantes dessa escola, sobretudo aos dois grupos representados pelas estudantes Marina e Paula. Mesmo assim,

é possível identificar características que aproximam diferentes agentes agrupados em um grupo heterogêneo, mas que contribuem para compreendermos as formulações de expectativas para o futuro de jovens que estão em uma formação específica.

Um fator que merece destaque na análise para a compreensão da formação de *habitus* de classe, tendo o estudante José como exemplo, está relacionado ao fato de esse jovem participar de uma atividade esportiva incomum para os agentes oriundos de frações de classes populares. Ele participa de uma equipe de polo aquático em um clube localizado no bairro da Tijuca. Essa atividade não foi interrompida mesmo após o encerramento das atividades realizadas pelo seu clube anterior.⁹¹ Mais uma vez, seu tio surge como incentivador em participar dessa atividade.

A observação sociológica acerca da atividade esportiva engloba muito mais do que a simples aptidão física e a habilidade na participação na modalidade: ela preocupa-se com o universo mais abrangente que sinaliza para a presença do estudante em um universo socialmente mais heterogêneo quanto ao pertencimento de classe e do que aquele presente no espaço escolar. As relações que se estabelecem entre os participantes da modalidade, as práticas sociais, a origem de classe desses atletas, o contexto que envolve esse esporte entre outras interações nos campos sociais estabelecidas a partir do polo aquático, que é a atividade física em questão, possibilitam a reordenação de *habitus* de classe passível de determinar gostos e escolhas que possam contribuir de forma decisiva nas formulações de expectativas de futuro.

Esse jovem também representa um grupo de estudantes que visualiza a formação como uma possibilidade, “uma oportunidade, né? Eu posso trabalhar com isso, eu não sei o dia de amanhã, vai que futuramente eu possa virar um professor em qualquer área que seja. ensino fundamental, médio, faculdade.” O magistério, assim, passa a ser uma possibilidade para além da formação pelo curso normal, mas uma possibilidade para um futuro que requer maior investimento em formação docente.

Para concluir as análises sobre a tipologia estabelecida sobre o estudante José, mais uma vez, a figura do tio surge como agente decisivo para suas ações. O jovem, de certa forma, celebra a possibilidade de apenas estudar e dedicar-se à sua formação, motivada e promovida por seu tio, pois, segundo ele, “teve muito amigo meu que tiveram que começar a trabalhar, pessoal da minha turma”.

⁹¹A piscina olímpica da sede do Mourisco Mar, de propriedade do Botafogo, localizada na Zona Sul do Rio, foi fechada por problemas em sua estrutura.

Novamente nos deparamos com a indicação de um elemento pertinente às origens de classe de frações de classes médias, mesmo em suas camadas mais baixas: a oposição entre dedicação aos estudos ou realização de trabalho emergencial. Em momento em que seria preciso estar voltando para os estudos não seria condizente ingressar no mercado de trabalho. Entre as classes populares, ao contrário, o atendimento às necessidades financeiras imediatas pode contrapor trabalho à dedicação integral aos estudos.

Assim, as expectativas de futuro profissional estariam ligadas ao *habitus* de classe dos jovens de cada grupo, elemento formador de trajetórias que os orientam conforme as possibilidades que se apresentam.

5.1 Expectativas de futuro: a contribuição dos professores

Os dados que sinalizam a presença de agentes próximos aos estudantes (família, professores e amigos) contribuíram para a compreensão das escolhas desses jovens, no que diz respeito à escolarização desses últimos. Cada um desses agentes, colaboram de alguma forma para decisões como: procurar por uma instituição que melhore as condições para a ampliação das possibilidades de construção de trajetórias e, também, incentivar a permanência e a conclusão do curso oferecido.

Essas ações foram percebidas nas entrevistas realizadas com os estudantes. Membros da família, amigos e professores exerceram determinado grau de influência nas decisões dos jovens pesquisados. Em maior ou menor grau de participação nas tomadas de decisões dos estudantes, cada um desses agentes surge como um fator estimulante, motivacional e influenciador nos passos relacionados com a escola e a formação para as expectativas de futuro.

O estudo também procurou analisar as ações, visões e percepções dos professores sobre o trabalho da escola em relação a formação e possíveis escolhas de futuro dos estudantes e, mais especificamente, com relação a esses empreenderem uma carreira no magistério.

Como dito, foram escolhidos 3 (três) professores e, assim como estabelecido pela tipologia dos estudantes, cada um deles representa determinado grupo de docentes que compõem a instituição. Dessa forma, os professores escolhidos representam não somente as áreas abrangentes da formação do ensino médio e do curso Normal como também agrupam as principais características existentes no quadro docente.

O roteiro de entrevistas realizadas com os professores procurou seguir os indicativos levantados após a realização das entrevistas realizadas com os estudantes. Os principais elementos a serem analisados estavam ligados a efeitos da escolarização na formação de *habitus* de classe dos estudantes e a ação da escola para motivar os estudantes a permanecerem na formação para o magistério e a continuidade nos estudos dentro da área.

As entrevistas realizadas com os professores possibilitaram melhor apreender os significados acerca da formação em uma escola normal e da influência das ações docentes que influenciaram nas decisões dos estudantes. As falas desses profissionais contribuíram não apenas de maneira complementar, mas decisiva, para compreender o papel da escola e de seus agentes. Os entrevistados: Márcio, Lígia e Tânia. Seus relatos foram juntados aos dados levantados pela pesquisa e às falas dos alunos entrevistados.

Cada um desses profissionais pertence a um grupo de professores característicos para a formação do magistério. O professor Márcio pertence ao grupo de docente das áreas do núcleo comum para o ensino médio. A professora Lígia pertence ao grupo de profissionais dedicados às disciplinas pedagógicas. E, finalmente, a professora Tânia atua nos dois grupos existentes para a formação do curso normal.

Iniciamos as entrevistas com o professor Márcio, da área de Educação Física. O profissional atua na rede estadual de ensino desde o ano de 2010; contudo, sua experiência no magistério é anterior a essa data e também a essa formação. A primeira graduação desse profissional foi em Biologia, tendo trabalhado nessa área na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A paixão por atividade física, em especial pela luta e seus diferentes estilos, fez com que toda a sua prática profissional fosse voltada para a Educação Física. Apesar de ampla experiência no magistério, o profissional tem grande atuação em academias de ginástica.

Márcio trabalha há 5 (cinco) anos na escola. Esse profissional representa um grupo de professores que, apesar de atuar no magistério por mais de uma década, somente conseguiu transferência para lecionar em um local mais próximo de sua residência há pouco tempo. Outros profissionais também apresentam esse perfil: bastante experiência, mas pouco tempo de casa. Esse é um dado que reafirma determinado nível de sentimento de pertencimento à instituição. O professor revela a satisfação de trabalhar nessa escola, mas não esconde certa predileção por atuar em outra rede de ensino, como também em outro campo de ação praticado em academia. Quando possível, esse profissional promove

certo intercâmbio entre as suas práticas, realizando palestras e ações com profissionais e estudantes oriundos das instituições às quais está vinculado.

Perguntado se a escola, com seus professores, contribui estimulando os estudantes a pensar sobre possibilidades para o futuro, Márcio responde acreditar que o quadro docente dessa escola tem uma prática bastante intensa de aproximação com os estudantes. Isso estimularia bastante os jovens a pensar sobre o futuro. “Eu vejo o professor da escola, eu faço isso, ele está sempre conversando com o aluno.”

Para Márcio, essas conversas promovem a ampliação dos conhecimentos pertinentes ao processo de formação desenvolvido pela escola, como também proporcionaria reflexões acerca de possíveis expectativas de futuro (escolhas de cursos pós conclusão do ensino médio, realização do ENEM e possibilidades profissionais). “Eu já tive aluno perguntando: ô professor, pra eu dar aula como você, o que eu tenho que fazer?”, “eu gosto muito dessa aula, eu gosto desse tema, eu curto o que esse professor faz, o trabalho que ele faz. Pô! Ia ser legal se eu tivesse uma faculdade também como ele fez.” Esses diálogos proporcionariam reflexões sobre a formação. Na visão de Márcio, essa ação seria capaz de provocar interesses dos estudantes sobre a formação para o magistério.

Em outro momento da entrevista, o professor Márcio faz uma ponderação sobre suas respostas anteriores. Para ele, muitos estudantes deixam de pensar a carreira do magistério como possibilidade para o futuro por conta da baixa remuneração atribuída à atividade docente. “Pô, sabe, não é bem remunerado, de repente se eu fizer outra área, outra coisa, outra profissão, vou ganhar mais”.

Como esse profissional tem dividido seus tempos de aulas entre as turmas do 1º (primeiro) e do 3º (terceiro), consegue ver o movimento de entrada na escola e de conclusão do curso, tendo a percepção clara do processo de desistência dos estudantes pela formação em andamento. Segundo ele, os alunos que chegam até o 3ª (terceiro) ano de escolaridade enxergam a possibilidade de prosseguir na carreira do magistério, sendo a opção de cursar alguma licenciatura “como algo natural”.

Finalmente, perguntado se conseguia perceber se sua ação como docente exercia alguma influência nas decisões dos estudantes em seguir com os estudos e formulações de expectativas de futuro, o professor responde, sem dúvidas, que sim. “Totalmente, Vito. Com certeza sim. É o que te falei, o aluno observa o professor, ele passa a achar legal o trabalho do professor.”

O professor Márcio representa um grupo de profissionais que atua nas áreas do núcleo básico do currículo para o ensino médio, mas que precisa adequar sua carga horária à realidade do curso Normal. Esse grupo apresenta recorrentes questionamentos sobre o tempo para trabalhar com a quantidade de conteúdos necessários para que os jovens consigam participar do ENEM com reais chances de conseguir um melhor desempenho. Como dito anteriormente, muitos professores do núcleo comum buscaram adequar a matrícula nessa unidade de ensino, não pelo fato de ser uma escola de formação para professores, mas por outras razões, como a proximidade da residência e a facilidade de acesso.

O 2º (segundo) grupo a ser analisado será representado pela professora Lígia. Esse grupo constitui-se pelo fato de agrupar os professores das chamadas disciplinas pedagógicas. Esses professores têm uma formação acadêmica nas áreas de licenciatura⁹² para o magistério no ensino médio e suas práticas estão voltadas diretamente para a área de formação para o magistério dos anos iniciais.

Lígia possui algumas características próprias do grupo que representa. Ela atua na escola há mais de 10 (dez) anos e já lecionou diferentes disciplinas pedagógicas. A maioria dos professores das áreas pedagógicas está habilitada a trabalhar com diversas áreas da grade curricular para a formação profissional. Nesse sentido, cabe destacar minha própria prática como docente dessa escola, onde iniciei o ano letivo de 2021 responsável por 4 (quatro)⁹³ disciplinas. Essa prática de atuar em várias áreas e disciplinas acarreta consequências relacionadas diretamente ao tempo de atuação com determinado grupo de estudante, uma vez que a proximidade possibilita maior envolvimento com os jovens, podendo gerar maiores e melhores observações.

É o caso da professora Lígia. Carismática, querida pelos alunos e reconhecida pela comunidade escolar como uma profissional comprometida com o trabalho pedagógico e com posicionamento crítico em relação às questões que envolvem a escola, contribuindo de maneira enriquecedora para as análises sobre as perspectivas de futuro dos estudantes. Percebe-se, nas reflexões presentes nas respostas dessa profissional, a defesa da formação realizada pelo curso normal

⁹² Esses profissionais são formados em pedagogia, psicologia e em licenciaturas, autorizados pela SEEDUC RJ a atuar nas disciplinas pedagógicas.

⁹³ Disciplinas das áreas de Fundamentos da Educação: 1) Psicologia da Educação, Conhecimentos didáticos metodológicos; 2) Didática do Ensino Fundamental; 3) Didática da Educação Infantil; e 4) Práticas Pedagógicas.

Lígia entende que as ações desenvolvidas pela escola podem induzir os alunos a manterem-se na escola, contudo, faz duas observações significativas. A primeira seria concernente a divisão estabelecida pela pandemia, entre o antes e o atual momento do vivido (aulas presenciais e utilização da plataforma no ensino remoto e distanciado). Em um primeiro momento, com os jovens mais próximos, essas ações eram melhor percebidas. A segunda está voltada para as práticas efetivas da escola. A professora faz uma reflexão crítica, questionando, em alguns momentos da entrevista, se de fato essas práticas continuam ocorrendo. Reforça que esse “olhar diferenciado” precisa ser constantemente apurado para a escola poder atrair os estudantes. “A gente não pode ser a mesma escolinha da esquina ou apenas uma obrigação social; nós formamos professores. Enquanto nós não tivermos isso na cabeça, a escola normal não vai pra frente.”

Perguntada se escola contribui para auxiliar os jovens a pensar possibilidades para expectativas de futuro, Lígia novamente divide o antes e o depois em relação à pandemia. Na sua opinião, até quando as atividades presenciais eram possíveis isto acontecia em parte, pois não percebia uma ação conjunta, e não enxergava essa preocupação por parte dos professores como um todo, sobretudo no grupo de profissionais do núcleo comum. Em uma “escola de formação de professores, nós temos dois mundos totalmente diferentes”. A professora Lígia relata o quanto é necessário estabelecer essa ação em conjunto em uma escola como a de formação para professores. Só assim seria possível fazer com que a escola pudesse efetivamente contribuir para as formulações dos estudantes. Com o afastamento das atividades presenciais, o trabalho pedagógico torna-se puramente mecânico, e essa ação incentivadora passa a não ser percebida.

Lígia informa que sempre procurou estabelecer contato com os estudantes, mesmo após a saída dos alunos da escola. Informa que tende a sistematizar esse contato, procurando saber sobre a vida pessoal e profissional desses egressos, preocupando-se em estar a par da trajetória desses jovens. “Eu tenho essa mania de acompanhar”.

Finalmente, perguntada sobre as possibilidades desses jovens em sentirem-se atraídos a continuar na formação do magistério e ter como possibilidade real, tornarem-se professores no futuro, ou buscar outro curso de graduação, Lígia relembra algumas posturas no passado recente para então responder ao que percebe no momento sobre essa possibilidade.

A professora Lígia lembra que, até o ano de 2012, a formação do curso normal tinha a duração de 4 (quatro) anos e que não existia esse pensamento de curso de graduação. Os estudantes procuravam a escola por simplesmente oferecer o curso normal.

A partir do momento que o curso passa a ter a duração de 3 (três) anos, não só os interesses dos estudantes se modificam, como também as preocupações dos professores. Ela ressalta que nos anos anteriores a 2012, muitos alunos eram empregados em escolas públicas e privadas. Na percepção de Lígia, essa mudança promoveu alteração nos interesses dos jovens e nos resultados da escola.

Se anteriormente, com um maior tempo de duração para a formação, o estudante ingressava na carreira docente, a partir de 2012, percebe-se um aumento de jovens ingressando em universidades públicas. “Já tive alunos que saíram dali da escola e foram fazer Direito na UERJ. Já tive alunos ali que saíram para fazer Ciências Sociais na FGV com bolsa.”

Essa fala revela um misto de sentimentos. Uma parte deles demonstra o orgulho dos resultados obtidos pela escola, mas por outro lado deixa transparecer um certo ressentimento de não mais observar um ingresso efetivo desses estudantes na carreira do magistério.

O grupo de professores representado pela professora Lígia tende a ser mais homogêneo em relação aos outros dois constituídos. A defesa, em maior ou menor grau, para o curso de formação para o magistério continuar a existir nos moldes do curso normal (nível médio) configura-se como principal característica de agrupamento desses profissionais.

Por fim, o terceiro grupo, representado pela professora Tânia, agrupa um número menor de professores, mas que são capazes de contribuir com impressões relevantes sobre as expectativas de futuro dos alunos.

A professora Tânia (História) leciona tanto no núcleo básico como nas disciplinas pedagógicas (História e Filosofia da Educação). Como sua carga horária é de 36 (trinta e seis) horas, ela atende todas as turmas do 1º (primeiro) e do 2º (segundo) anos. Conhece muito bem os alunos, demonstrando capacidade grande de guardar nomes e informações dos jovens. Seu estilo descontraído e brincalhão aproxima e atrai os jovens com facilidade. Prestes a se aposentar, tem na escola um espaço de referências para as fases de sua vida, as quais normalmente relembra com carinho.

Perguntada inicialmente se a escola consegue atrair jovens com suas ações para iniciar os estudos no ensino médio, permanecer e concluir o curso normal, a profissional aponta dois grupos de estudantes. Um grupo maior, caracterizado pelos estudantes que são orientados a se matricular na escola por influência de amigos e familiares conhecedores das qualidades da escola. Outro grupo menor, identificado pelos alunos que

procuram a formação para professores. “O aluno que quer ser professor vai para a escola, porque ele se informa antes do que é a escola.”

Mesmo após esse processo de busca por informações acerca do que é a escola por parte dos alunos e seus familiares, Tânia percebe que vários deles têm um choque quando se deparam com a carga necessária de dedicação para permanecer estudando na escola. “Você vê, da 1ª (primeira) série para a 2ª (segunda) série, tem uma evasão enorme.”

Sobre as percepções de que a escola contribui para a formulação de expectativas de futuro, Tânia revela que não percebe uma ação efetiva e integrada por parte dos professores da escola, e que as ações que levariam os jovens a uma espécie de encantamento pelo curso e pela carreira se dão em decorrência de ações pontuais de determinados professores. Perguntada se ela mantém contato com os estudantes posteriormente à saída desses da escola, informa que “claro!”, e lista uma série de nomes com os quais mantém contato constante, procurando saber como estão e o que estão fazendo da vida. A professora aproveita para falar que é madrinha⁹⁴ de formatura de vários estudantes. “Esses meninos” ou “essas meninas”, como pronuncia várias vezes, de maneira carinhosa, ao longo da entrevista.

Perguntada se os professores (pelo menos os que ela destacou na entrevista) conseguiriam influenciar em decisões dos jovens acerca de seus futuros profissionais, não hesitou em responder: “Com certeza... determinados professores são fundamentais na opção desses garotos”. Acredita que, na falta de uma ação integrada mais efetiva, alguns professores são referências para esses jovens. “Eu acredito bastante que a gente faz parte dessa opção deles.”

O grupo representado pela professora Tânia, apesar de ser menor em quantidade, possui uma característica marcante. Esses profissionais conseguem estabelecer contato com todas as turmas de uma determinada série. Isso faz com que tenham um olhar sobre todas as turmas, apontando traços marcantes desses jovens, características próprias de uma determinada prática e ações que revelariam o *habitus* de classe desses jovens.

Esses professores, entrevistados possibilitaram destacar alguns elementos primordiais para compreendermos a formulação das expectativas dos jovens analisados: 1º) para esses professores, a escola Normal de formação de professores consegue atrair estudantes para seguir no curso, contudo, existem ressalvas nas falas dos entrevistados; 2º) relataram que essa atração já foi maior no passado recente e que a desvalorização do

⁹⁴A formatura, com a tradicional entrega do anel, é realizada sempre com muito destaque ao final do curso. Esse ritual mantém vínculo com um passado de glamour próprio do curso normal.

magistério é percebida cada vez mais pelos jovens; 3º) as ações desenvolvidas pela escola não possuem um nível satisfatório de integração entre as áreas; 4º) compreendem que as ações de determinados professores são capazes de mobilizar os estudantes a pensar nas possibilidades para o futuro profissional.

Apesar das ressalvas, para esses professores, a ação desenvolvida por eles e pela maior parte dos colegas consegue estimular os estudantes, ao longo do curso, a pensar na possibilidade de seguir com a formação no magistério.

6 EXPECTATIVAS DE FUTURO E O MAGISTÉRIO COMO POSSIBILIDADE

Em um mundo que propaga mudanças velozes permeadas por tecnologias que determinam novas metodologias de trabalho, a formação de novos profissionais é constantemente questionada a promover soluções tão rápidas quanto os desejos das pressões exercidas sobre ela. Os agentes envolvidos nesses processos encontram um campo tão complexo e volátil que dificulta ainda mais as formulações de expectativas de futuro. Essa complexidade ganha novos contornos em um contexto de agravamento da crise sobre o trabalho e o aumento das desigualdades em uma sociedade dependente.

Nesse cenário, percebemos as expectativas de futuro de jovens que estudam em uma escola pública, que tem como função formar profissionais para a educação dos anos iniciais do processo de escolarização dos indivíduos, é uma tarefa em que se avolumam complexidades em um cenário já repleto de desafios.

Nesse campo, encontram-se jovens estudantes, representados por Marina, Paula e José, que chegaram até a escola por vias diferentes e, durante a jornada vivenciada nesse espaço social diferenciado,⁹⁵ puderam construir expectativas diversas quanto ao magistério e ao futuro profissional. Nesse mesmo espaço, temos os professores representados por Márcio, Lígia e Tânia, que traduzem o sentimento dos principais grupos existentes na escola quanto ao entendimento de suas práticas estarem voltadas para influenciar os jovens nas formulações de expectativas de futuro, tendo o magistério como possibilidade.

A articulação das informações levantadas pela pesquisa permitiu as análises que seguem, tendo em vista: as expectativas de futuro, o magistério como possibilidade profissional e a contextualização das vias de desenvolvimento em uma sociedade dependente.⁹⁶

O ponto de partida dessa análise está em um elemento presente em todos os discursos dos agentes ouvidos: as preocupações, ou pelo menos menções, relativas à pandemia provocada pela Covid-19, tanto de estudantes como de professores. Enquanto Paula não demonstra qualquer tipo de mudança em suas pretensões para o futuro, tanto

⁹⁵Diferenciado pelo fato de ser uma escola de formação profissional.

⁹⁶Teoria da dependência formulada por intelectuais, sobretudo na década de 1960 e 1970, dos quais se destacaram membros da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) como Celso Furtado. Tinham como formulação conceitual o entendimento da relação do capitalismo mundial de dependência entre países “centrais” e países “periféricos”.

Marina como José revelaram preocupações sobre esse aspecto, a ponto de apontar prováveis consequências em virtude da interrupção das aulas presenciais e, sobretudo, das alterações provocadas na configuração econômica da família. Pensar e criar estratégias para a construção de trajetórias diante de tal cenário é um desafio árduo para jovens estudantes que procuram viabilizar seus sonhos, desejos e vontades. A professora Lígia também apontou em vários momentos da entrevista preocupações sobre o desempenho dos estudantes quanto à formação profissional diante do contexto de “aulas remotas”, praticadas em virtude da pandemia. O desgaste ocasionado pelo esforço, tanto de estudantes quanto de professores, para que as atividades pudessem ocorrer minimamente, não possibilitaria mitigar os prejuízos que se evidenciavam na aprendizagem desses jovens. Contudo, as preocupações não fizeram a esperança desaparecer na perspectiva desses estudantes. É possível verificar adequações, adiamentos e reversões nas práticas adotadas por esses agentes.

A incerteza é predominante quanto às perspectivas de futuro, e está presente nas falas dos estudantes. Sonhos, desejos e vontades existentes no imaginário desses jovens são impulsionados pelo *habitus* de classe, tornando-os visíveis em suas práticas, porém, a materialização de suas vontades esbarra em obstáculos reais. Os projetos de trajetórias profissionais procuram criar escapes, segundas e terceiras opções para possibilidades idealizadas.

Mesmo diante de obstáculos e dificuldades, os estudantes pesquisados revelam, tanto nas respostas aos questionários quanto nas respostas às entrevistas, um otimismo implícito em conseguir desenvolver suas ações edificantes para suas trajetórias de futuro profissional.

É possível verificar tais iniciativas nas ações dos jovens analisados. A estudante Marina “aproveitou” a realidade imposta pela pandemia sobre o campo educacional em seguir com as propostas de atividades remotas nas “aulas” oferecidas pelas diferentes redes de ensino. O auxílio às crianças de sua comunidade nas tarefas escolares rendeu para a estudante uma remuneração, assim como a possibilidade de planejar uma ação futura. Marina enfatizou a ideia de construir, em parceria com outras amigas, projetos educacionais que auxiliariam as crianças de sua comunidade. A formação para o magistério seria um instrumento facilitador para essa possível ação no futuro.

Já a estudante Paula, que vinha desenvolvendo uma atividade remunerada até o início da pandemia, trabalhando em festas infantis como recreadora, não apresentava nenhum tipo de reformulação em seu projeto para o futuro. Informou somente que gostava

do que vinha fazendo como recriadora e, de alguma forma, sentia que a formação para o magistério a teria auxiliado nas suas práticas com as crianças. Paula seguia com a ideia de se tornar uma arquiteta no futuro, porém sem revelar como buscaria concretizar esse desejo.

Por último, o estudante José revela que, com o auxílio de seu tio, refletia constantemente sobre possibilidades para o futuro, procurando voltar às atenções para o vestibular da UERJ e para a realização do ENEM. As licenciaturas passaram a estar presentes em suas expectativas de futuro, muito por conta das ações dos professores, contudo, sentia ser maior essa influência quando as atividades escolares eram presenciais.

Destaca-se, na projeção de futuro, a possibilidade de atuação no magistério nas estratégias dos jovens relatadas acima. Essa possibilidade não é descartada de forma absoluta, e evidencia uma espécie de investimento futuro que pode se concretizar futuramente como alternativa para a vida profissional. Porém, percebemos variações quanto à real efetivação dessa projeção, relaciona ao *habitus* de classe.

As falas de Marina e Paula, em comparação com as de José, sinalizam uma diferença, que se manifesta em seu *habitus* de classe desse último estudante, decorrente de uma provável mudança para posição considerada superior a sua original e as das duas outras alunas. Ao contrário dessas estudantes, José não foi obrigado, em nenhum momento, a procurar possibilidades de trabalho que rendesse algum tipo de remuneração. Enquanto Marina conseguiu executar uma atividade que lhe possibilitou receber contribuições remuneradas, auxílio às crianças de sua comunidade na realização de tarefas escolares, Paula, que trabalhava como recriadora em festas infantis, teve interrompida sua atividade justamente pelo mesmo motivo: a pandemia. Mesmo em situações opostas, no que se refere ao início e à interrupção de atividades, por conta de medidas necessárias a conter a pandemia da Covid-19, as estudantes revelam uma condição não experimentada por José.

As falas do jovem revelam uma diminuição das condições econômicas de sua família e da manutenção das formas de reprodução social desta. José precisou mudar de escola, pois os pais não podiam pagar as mensalidades sem a bolsa de estudos oferecida anteriormente, levando-o a procurar por outra escola ajustada à sua condição financeira. Com o início da pandemia, foi preciso mudar-se para a casa do irmão de seu padrasto. O auxílio dado por esse tio rendeu um alívio nos gastos para a sua família, assim como tornou-se um aliado nas formulações para as expectativas de futuro. Esse ajuste familiar

fez com que José seguisse pensando nos estudos e nas possibilidades de formulações de futuro, sem a necessidade de buscar trabalho de maneira emergencial.

As diferenças sinalizadas nas falas desses estudantes revelam o *habitus* de classe desses jovens e suas variações em relação às possibilidades de considerarem o magistério como expectativa de futuro. Tornar-se professor tem um significado específico para cada um deles, integrando condições diferentes nas suas estratégias. Enquanto Marina pensa em uma real possibilidade para o magistério no futuro, Paula visualiza essa possibilidade apenas como uma forma de passagem para outra formulação de carreira desejada. Vale lembrar que essa jovem tem em mente tornar-se arquiteta, mas não apresenta sinais claros de que esse desejo possa se concretizar, muito menos demonstra possuir capital cultural para objetivar esse desejo.

Por fim, José pensa em algumas possibilidades para a participação no vestibular da UERJ, no ENEM e nas escolhas dos cursos desejados. Revela que é possível ingressar em alguma licenciatura e que, enquanto estimulado pelas aulas presenciais na escola, pensava na possibilidade de se tornar professor de áreas do ensino fundamental e médio ou, “quem sabe”, atuar na docência superior. Verifica-se, assim, uma clara noção (e desejo concretizado) de distinção presente nessas escolhas.

Voltando aos dados iniciais levantados pelas respostas ao questionário e analisando o discurso dos agentes entrevistados, é possível destacar elementos que indicariam a ação do *habitus* de classe sobre as escolhas dos jovens, sendo a escolarização um processo de socialização relevante para inculcação de valores e crenças.

Entre os estudantes pesquisados, 98% (noventa e oito por cento) se diziam convictos de seguir com os estudos, e 87% (oitenta e sete por cento) desses mesmos jovens conseguiam informar qual graduação desejavam cursar ao final da educação básica. Foi perguntado também para esses estudantes o nome do curso que desejado. De 81 (oitenta e uma) respostas, 42 (quarenta e duas) eram voltadas para cursos de licenciatura e pedagogia. Sendo assim, mesmo antes de se pensar em problemas decorrentes da pandemia que nos assola, o magistério estaria presente como possibilidade para as expectativas de futuro.

A visão precarizada do magistério estava presente nas falas. Tornar-se professor não configura como primeira opção para a vida profissional desses estudantes. Assim, confirmavam as considerações de Costa (2009) acerca do empobrecimento dos professores da educação básica como um todo. Os baixos salários e a perda do controle das ações sobre o trabalho docente, entre outros fatores, revelariam a proletarização da

atividade docente, tornando-a pouco atrativa. Mesmo assim, o magistério surge como possibilidade em uma escola que atrai, em primeiro lugar pela sua qualidade e, em segundo lugar, pela formação oferecida.

Mesmo sinalizado para a precarização no magistério é, dessa forma, sinalizada pelos próprios estudantes, que, ainda assim, não descartam a possibilidade de utilizar a formação a ser obtida como possibilidade para o futuro. Mesmo declarando conscientemente essa precarização, não inviabilizam a atividade docente como possibilidade de mobilidade social. Conseguir trabalho a partir de sua formação e pelo esforço de sua trajetória significaria, assim, um ponto de crescimento econômico e social.

Vale lembrar que os jovens que preencheram os questionários naquela fase da pesquisa eram estudantes do 2º ano e que também o fizeram próximo do término do ano letivo (novembro de 2019). Significa dizer que mais da metade do período destinado à formação já havia sido cursado e que todos os estudantes que participaram dessa coleta de dados seguiriam na formação até a conclusão do curso. As possíveis contribuições das ações desenvolvidas na e pela escola para a formulações de expectativas de futuro, tendo o magistério como possibilidade, poderiam estar presentes nas formulações desses jovens.

A escola, para esses jovens, torna-se um componente estratégico na combinação de elementos fundamentais para a construção de expectativas de futuro, recebendo significados diversos ao longo da passagem pelo ensino médio. Desde a procura por essa escola, passando pela matrícula, pela permanência até a conclusão do curso, os estudantes ressignificam sua função diminuindo ou aumentando o grau de interferência nas possibilidades de suas trajetórias. Em outras palavras, o magistério pode se tornar uma possibilidade ao longo da permanência na escola.

Para os professores, esse significado é mais direto. Na visão dos professores Márcio, Lígia e Tânia, a ação desenvolvida pela escola é capaz de despertar o interesse desses jovens em buscar ingressar no magistério. A professora Tânia destaca que essa ação é exercida não pela escola, por meio de um trabalho sistematizado, mas, sim, pela prática diferenciada de alguns colegas.⁹⁷ A professora Lígia compartilha da mesma falta de ação integradora entre as diferentes áreas da escola, chegando a indicar um momento de mudança no ponto de vista da formação e dos resultados da escola, em que, até o ano de 2012, percebia-se um maior quantitativo de estudantes ingressando no mercado de trabalho pela via do magistério. A partir desse ano, com a mudança na temporalidade⁹⁸

⁹⁷Os nomes citados faziam parte do grupo de professores das disciplinas pedagógicas.

⁹⁸O curso normal passa a durar o mesmo período do ensino médio, 3 (três) anos.

do curso normal, as atenções estariam voltadas para as aprovações nas seleções para o ingresso nas universidades.

Analisando o discurso desses agentes, é possível destacar alguns elementos reveladores das expectativas de futuro e o magistério como possibilidade. Catani e Nogueira (2007) destacam que as estratégias de reprodução, e de maneira especial a reconversão que os agentes e seus familiares utilizam, procuram manter ou ampliar de forma qualitativa seu posicionamento nos campos sociais. Dessa forma, os estudantes procurariam reorganizar suas práticas na tentativa de conferir ganhos capazes de melhorar seu posicionamento no espaço social.

O magistério passa a ser visto como uma possibilidade para o trabalho. Para os professores, esse movimento viabilizado pela via da escolarização ocorre sobre os jovens que concluem a formação no curso Normal.

As ações exercidas pela escola e seus professores, mesmo quando não levariam esses jovens a pensar no magistério como possibilidade de futuro, proporcionariam reflexões acerca do ingresso em outras carreiras melhor posicionadas nos campos sociais. Bourdieu e Passeron (1992) em estudo clássico sobre o sistema escolar, apontam a utilização da escola - e suas predisposições e probabilidades objetivas para se ter êxito nela – pelas diferentes classes sociais.

Se, no caso particular das relações entre a escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem *habitus* de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 213)

O sucesso escolar, a conquista de títulos e diplomas e a ampliação do capital cultural são compreendidos como condições basilares nas formulações de expectativas de futuro, tradicionalmente presentes nas frações de classes sociais, projetando a escola com um instrumento capaz de perpetuar estruturas para a reprodução de posições nos espaços sociais. Tendo em conta as considerações acima, observando a situação do curso normal diante das transformações nele ocorridas e como a escola em que realizamos nossa pesquisa se coloca a frente a essas mudanças e seus efeitos nas expectativas dos estudantes.

É importante ressaltar, em primeiro lugar, um processo contínuo que busca aumentar a formação inicial para os docentes que atuam em toda a educação básica. Apesar de o curso Normal sobreviver até os dias atuais, formando profissionais

habilitados a trabalharem na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, os debates acerca da formação do professor exigindo melhorias de qualidade e a ampliação do nível de escolaridade intensificaram-se desde 1996, com a promulgação da LDB em vigor. Durante todo esse período, foram realizados debates na tentativa de se chegar ao melhor formato sobre a formação docente destinada aos anos iniciais do processo de escolarização. Contudo, o curso se mantém presente no repertório de opções para a formação para o magistério, mesmo sem o prestígio de tempos anteriores. A mudança na temporariedade ocorrida na formação só foi mais uma dentre as tantas ocorridas ao longo desse período.

Essa observação apresenta elementos capazes de entender um movimento que se estabelece na escola analisada. Os grupos representados, sobretudo pelos estudantes Paula e José, enxergam a formação para o magistério nem tanto como uma possibilidade profissional imediata, mas como uma consequência do curso oferecido pela escola.

Voltando às análises realizadas pelo discurso da professora Lígia, que aponta a transição dos resultados relacionados ao trabalho realizado pela escola, a profissional acredita que a escola não realiza uma ação integrada entre as áreas (comum e profissionalizante), com o propósito de motivar os jovens a terem o magistério como referência presente entre suas expectativas de futuro que tenham. No entanto, ações neste sentido ocorreriam, porém sem que isto fosse resultado de ações mais integradas pelo grupo das chamadas disciplinas pedagógicas. Essa também é a visão da professora Tânia, que, de forma mais incisiva, chega a enumerar os profissionais que de fato teriam uma grande influência sobre as decisões dos estudantes.

O professor Márcio, representante do grupo dos docentes das áreas ligadas ao núcleo básico para o ensino médio, enxerga que essa atividade ocorre pela simples prática das ações diárias de aproximação com os estudantes. Esse grupo de professores apresentam claramente uma preocupação com a continuidade dos estudos dos estudantes, incentivando os jovens a participar de vestibulares, de processos de ingressos em universidades, como no ENEM. Essa ação não necessariamente é exercida com a finalidade de incentivar o ingresso dos jovens em uma licenciatura ou no curso de pedagogia, mas sim em qualquer curso de graduação, preferencialmente, em instituições públicas e/ou de reconhecida qualidade.

Mesmo assim todos os professores entrevistados acreditam que as ações exercidas pelos profissionais da escola determinariam algum grau de influência sobre as decisões dos estudantes. Sendo assim, segundo eles, as vivências que se estabelecem na escola

mostram-se capazes, nas visões dos professores ouvidos, de potencializar as estratégias desses jovens em relação do seu futuro. Os estudantes, em menor grau, sinalizam as ações dos professores e de agentes externos à escola como incentivo para formular expectativas de futuro. Diante dos argumentos e dos discursos analisados, a escola confirma ser, nos sentidos e nos significados apresentados, um elemento presente e relevante nas composições das trajetórias desses jovens.

Estudantes e professores apontaram sentidos e significados para uma escola no intuito de auxiliar nas expectativas de futuro, tendo esse contexto desafiador presente. As análises realizadas trazem as marcas das perspectivas de futuro entrelaçadas com as decisões definidas por *habitus* de classe em respostas aos desafios existentes nos campos sociais marcados pela precariedade do trabalho, ocasionado por um processo de desenvolvimento econômico amplamente fragilizado para as frações de classes populares.

Considerações finais

A escolarização como forma de mobilidade social em muito foi inculcada pela sociedade como a maneira de se conseguir a tão desejada construção de um futuro melhor. Para muitos dos jovens provenientes das classes populares, “prosseguir nos estudos é visto como a condição primeira para que possam construir uma carreira profissional distinta da de seus pais e familiares próximos” (MASSON; ACKER, 2018, p. 109). Assim, a escola, e sobretudo seus agentes (professores, dirigentes, funcionários e colegas), surge para esses jovens como a possibilidade de alcançar tal objetivo.

Dessa forma, pensar a escola nesse processo de formação profissional para a juventude das classes populares é uma tarefa de extrema relevância para os estudos em ciências sociais destinados a compreender o papel desses agentes em uma sociedade dependente, necessitada de reformulações estruturantes para o desenvolvimento, e para os trabalhadores, em especial, os jovens que procuram ingressar no mercado de trabalho.

Gramsci (1999) aponta caminhos para o desenvolvimento educacional do ser humano, seguindo a concepção de uma formação integral, contrária ao academicismo dissociado da concretude das relações de produção e proposta pela burguesia. O papel da educação, para o autor, é de que ela é um elemento central, presente nas relações humanas, e que tem na escola seu *locus* especial para a formação do indivíduo, sendo uma escola unitária para essa tarefa. “A escola unitária que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes” (CIAVATTA, 2009, p. 29). Assim, a formação humana desenvolvida por esta escola deveria levar em conta os conhecimentos das leis da natureza, da humanidade e do ordenamento vigente regulador da vida em sociedade.

A educação, sob tal aspecto, estaria a serviço da sociedade para a formação de homens capazes de colocar em prática toda a sua potencialidade, adquirida e desenvolvida no desenrolar da história da humanidade, transformando, pela práxis, a realidade existente em algo positivo. “A práxis é para Gramsci a categoria central porque para ele o que existe, como resultado da ação transformadora dos homens, é práxis.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 58). A escola assumiria um caráter não apenas de contribuição para a construção de trajetórias favoráveis, mas também contribuiria na formação de mulheres e homens capazes de transformar a realidade diante das dificuldades apresentadas.

É na escola que os jovens pesquisados buscam os instrumentais para a construção de futuros possíveis. É nesse espaço que escolhas começam a ser pensadas e assumidas

com maior nitidez. Mesmo que não seja o palco exclusivo desse processo, é nesse local que moças e rapazes podem trocar com outros pares suas vontades, sonhos, desejos, expectativas e, sobretudo, associar conhecimentos que possibilitem pensar as possíveis variedades para uma escolha profissional. Essas escolhas, então, são estabelecidas frente ao *habitus* de classe e estão relacionadas às condições econômicas e sociais utilizadas para a distinção que os agentes realizam para suas afirmar suas escolhas.

Por fim, é preciso compreender que, por muito tempo, a escola foi apresentada para as frações de classes populares como redentora dos problemas sociais, capaz de instrumentalizar a todos que nela passam, tendo mobilidade social como consequência única e exclusiva para aqueles que nela têm sucesso. A visão ingênua atrelada a esse processo permite produzir distorções sobre a função da escola e frustrações nos agentes (professores e estudantes) que a vivenciam.

Diante de todo o exposto, é importante pensar uma escola que compreenda diferentes maneiras de formação e que entenda as identidades de juventude; ou seja, uma educação pública construída como algo que vá ao encontro dos anseios desses grupos, além do fato de que é necessário saber construir uma forma de pensar soluções para antigos problemas. Observamos, assim, as escolhas desses jovens, tendo o magistério como um referencial, realizando uma análise sociológica sobre o caráter da educação, no qual as experiências escolares analisadas dizem respeito a uma juventude proveniente de classes populares, cujas construções, conscientes e inconscientes, de futuro apresentam uma riqueza de variáveis. Conforme Bourdieu (2003), essas experiências estão presentes em um sistema de práticas da vida desses jovens, que modelam e conduzem suas ações e gostos; ou seja, estão inseridos em um “sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas, logo, incessantemente afetado por ela. É duradouro, não imutável” (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 90)

Esse processo revela o papel importante desempenhado pela escola, na tentativa de compor elementos de *habitus* de classe, durante a formação das estratégias de construção de perspectivas para o futuro. No conjunto de elementos agrupados por estudantes oriundos de frações de classes populares, a escola ganha dimensão primordial na composição de capital simbólico, imprescindível para alcançar vitórias, nas disputas sociais e, assim, possibilitar mobilidade social.

É possível apontar que as disposições construídas pelos jovens em suas estratégias tiveram formulações elaboradas em respostas a situações de vida a que foram impostos. Para esses jovens, o *habitus* de classe fez com que chegassem até a escola com o objetivo

de cursar o ensino médio, tendo a finalidade de proporcionar novos ganhos que significassem ampliação e reconversão de seus capitais simbólicos.

Os agentes que atuam nessa escola configuram-se como componentes fundamentais na composição da dimensão atribuída para essa instituição. Observa-se o papel de destaque atribuído aos professores na função de possibilitar aos estudantes constituir capital capaz de impulsionar suas estratégias de construção para o futuro profissional.

Os professores percebem-se como agentes fundamentais desse processo. Márcio, Lígia e Tânia, representantes dos grupos de professores que atuam na escola, acreditam que os professores contribuem nas formulações das expectativas de futuro dos jovens. Contudo, essa percepção parece ser supervalorizada por esses agentes.

Na percepção dos jovens entrevistados, a ação dos professores, tanto os que trabalham com as disciplinas pedagógicas como os que atuam no núcleo comum, contribui para a tomada de decisão dos estudantes, pois percebem o teor motivacional presente nas práticas dos profissionais. Porém, se comparada às ações dos agentes externos da escola, a contribuição dos professores sobre as escolhas dos estudantes é menor. As amigas de Marina motivam-na a formular a ideia de um projeto que auxilie as crianças de sua comunidade; a irmã de Paula a influenciou na escolha de se matricular na escola; e o tio de José surgiu como um tutor capaz de orientar e sustentar suas movimentações acerca das expectativas de futuro.

Além de todo o exposto, a escola escolhida como espaço delimitado para a pesquisa apresentou elementos reveladores das ações e dos conflitos próprios do campo educacional, não apenas pelo fato de ser uma instituição formal de educação, mas por ser especificamente uma escola do ensino médio, com as particularidades próprias de sua função.

Os jovens que a procuram não o fazem apenas por ser uma escola de formação de professores. As motivações são variadas, mas sempre apresentam um componente positivo que valoriza a instituição. Seja por escolha dos próprios jovens ou de seus responsáveis, os motivos apontados como decisivos para a opção pela Unidade de Ensino em questão enfatizam os pontos positivos indicados por esses agentes como decisivo para a escolha e, sobretudo, indicam componente relevante da estratégia para a construção de trajetórias possíveis de futuro.

A escola idealizada por esses estudantes configura-se como um possível instrumento de construção das possibilidades para o futuro. Os estudantes ouvidos não

descartam a ideia de seguir com a formação profissional para o magistério após a conclusão do curso, assim como a ideia de utilizarem o magistério como forma de subsidiar a formação em outra área profissional. É importante destacar que a atividade docente não foi afastada por completo das declarações desses jovens como possibilidade de atuação profissional em suas perspectivas de futuro.

Seja como início de uma trajetória profissional ou apenas como passagem e suporte para conquistar outra ocupação, o magistério apresenta-se como possibilidade concreta para esses estudantes. Jovens como Marina conseguem observar o magistério como instrumento de trabalho que possibilite não apenas perspectivas de futuro profissional capazes de garantir sustento para si própria, mas também transformações para a comunidade ao seu redor, viabilizando meios de se trabalhar com projetos educacionais que auxiliam crianças da região onde mora.

Essa atuação no magistério também é apontada por Paula, como estratégia possível de atuação temporária, dando suporte para outras possibilidades no futuro. Essa jovem representa um grupo de estudantes que externam desejos que, aparentemente, seriam incompatíveis com as disposições de seus *habitus* de classe. Formulações distantes das disposições construídas nas trajetórias desses jovens não impedem de virem a conseguir concretizar sonhos que seriam inatingíveis; contudo, a manifestação de desejos infundados revela um sentido de fuga, mesmo que momentânea, dos desafios que se apresentam.

A carreira de arquitetura pretendida pela estudante requer um investimento elevado de recursos (dinheiro, tempo e capital cultural), o que poderia torna-se um impeditivo para parte considerável dos jovens oriundos de frações de classes populares.

Por fim, José não descarta a possibilidade de atuação no magistério, porém ele representa um grupo que pretende cursar uma licenciatura na graduação que o possibilite construir algum sentido de distinção para o futuro. Esse jovem evidencia sinais de pertencimento a frações de classes medianamente posicionadas na estratificação social e que visam a garantir condições mínimas de reprodução.

Todos esses jovens podem experimentar reformulações ao longo de suas trajetórias, que estariam ligadas a práticas sociais necessárias para responder às situações que se apresentam nos espaços sociais. Novos desafios e aflições, contudo, surgem no decorrer dos fatos e nos campos sociais.

Como mencionado ao longo deste estudo, e não poderia deixar de fazê-lo agora, é preciso ressaltar o maior desafio e gerador de aflições apontado no decorrer na pesquisa,

que diz respeito à pandemia da Covid-19 e à incapacidade dos gestores públicos de conter os danos provocados pela doença. Essa situação permitiu constatar o quanto o *habitus* de classe e os ajustes de capitais simbólicos para a movimentação nos campos sociais ocorreram, como forma de ajustes às respostas necessárias ao momento vivenciado.

De forma resumida: a estudante Marina procurou desenvolver uma atividade que proporcionasse ganhos econômicos; o estudante José, com o auxílio de seus familiares, em especial seu tio, reordenou suas prioridades de estudos e expectativas de futuro quanto à realização do vestibular para a UERJ e o ENEM; a professora Lígia apontou, diversas vezes, o quanto o afastamento das atividades escolares e a utilização de formas remotas de ensino afastaram os estudantes do debate acerca do futuro, em especial as que tinham o magistério como possibilidade de carreira profissional.

Considerando os objetivos específicos estabelecidos por nosso, anteriormente elaborado, projeto de pesquisa, podemos dizer que após o estudo realizado, chegamos às seguintes conclusões:

- Foi possível identificar elementos que se constituem como relevantes para os jovens pesquisados construírem expectativas de futuro. As possibilidades para a atuação no magistério, mesmo que de maneira temporária podem vir a permitir a construção inicial de uma trajetória profissional.
- A escola é procurada pelos jovens a partir de ativos que os instrumentalizam para concorrer com maiores possibilidades de sucesso aos processos seletivos de ingresso na graduação (vestibulares e ENEM) e, ainda, habilitar para a atividade profissional do magistério.
- As ações dos professores como agentes relevantes nas escolhas por trajetórias profissionais, são percebidas por ambos agentes pesquisados (estudantes e professores). Mas essa ação é mais dimensionada nas impressões dos professores do que pelos estudantes, que atribuem a agentes externos do universo escolar, igual ou maior relevância quanto à influência para as escolhas profissionais.
- A escola exerce ação direta e clara na escolha profissional dos estudantes matriculados. Os jovens que não se identificam com o modelo de formação tendem a buscar transferência logo no término do primeiro ano de curso (em menor número no segundo ano).

- Os conceitos utilizados pela pesquisa (*habitus* de classe, campos sociais e estratégias), formulados pelo sociólogo Pierre Bourdieu, possibilitaram compreender o campo teórico estudado, tendo, ainda, embasado a construção de conceitos adequados para a compreensão científica do processo histórico do campo educacional e a construção de conhecimentos sobre expectativas profissionais de jovens estudantes.

Dessa forma, é importante apontar como o contexto histórico vivenciado age diretamente nas formulações das práticas sociais, estando essas ligadas ao *habitus* de classe de seus agentes. As soluções e reformulações foram guiadas por sentidos conscientes e inconscientes que foram inculcados ao longo das trajetórias de vida de cada agente e reveladas por meio das objetivações apresentadas.

Sendo assim, é possível concluir que o *habitus* de classe age diretamente sobre as formulações das expectativas de futuro dos jovens estudantes apresentados nesse estudo de caso, e que estão em permanente construção, recebendo influência dos agentes (família, amigos e professores) que o cercam, das práticas existentes nos campos sociais (escola) e das disposições que estabelecem (trajetórias), atuando em conjunto em uma espécie de retroalimentação de estruturação de subjetividades objetivadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. D.; LOPES, A. D. P. C. *As escolas normais no Brasil: do império à república*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2017.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Tradução de Juvenal Hahne Junior. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.

- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.
- BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho pleno. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 jul. de 2021.
- BRASIL. **Lei n. 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm. Acesso em: 14 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho pleno. **Resolução n. 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2021.
- CARRANO, P.; DAYRELL, J.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.
- CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Mangueiras, Rio de Janeiro, 2009.

COLÉGIO ESTADUAL IGNÁCIO AZEVEDO AMARAL. **Projeto político pedagógico (PPP)**. Rio de Janeiro. Disponível em: [SOBRE | CEIAA \(ceignacioamaral.wixsite.com\)](http://SOBRE|CEIAA.ceignacioamaral.wixsite.com). Acesso em: 16 out. 2021.

COSTA, Á. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A.; NETO, E.; SOUZA, G. (orgs.). **A Proletarização do professor neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José e Rosa Sundermann, 2009. p. 59-100.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAYRELL, J. T. **A escola faz as juventudes?** reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 24-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2021.

DUHEM, P. **A teoria física: seu objeto e sua estrutura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Tradução de Ruy Jungman. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b. v. 1.

ELIAS, N. **Mozart: sociologia de um gênio**. Organizado por Michael Schroter. Tradução Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 1994c.

FERREIRA, A.; BITTAR, B. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97. p. 1.159-1.179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FORACCHI, M. **A participação social dos excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982.

GALA, P. **Complexidade econômica: uma nova perspectiva para entender a antiga questão da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Contraponto/Centro Internacional Celso Furtado, 2017.

GALA, P.; CARVALHO, A. R. **Brasil, uma economia que não aprende: novas perspectivas para entender nosso fracasso**. São Paulo: Edição do Autor, 2020.

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio.html>. Acesso em: 11 mar. 2021.

LAHIRE, B. **O homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clarem. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Tradução de Didier e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, 2005, p.11-42. Disponível em: https://repositorio.iscte-pt/bitstream/10071/200/1/SOCIOLOGIA49_cap01.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LIMA, F. S. **As normalistas do Rio de Janeiro**: o ensino normal público carioca (1920-1970): das tensões políticas na criação das instituições à produção das diferentes identidades de suas alunas. 2017. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tFabioSouzaLima1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LIMA, F. S. Quando “ser professor” servia às elites: A escola normal Ignácio Azevedo do Amaral. (1950-1970). **Ed. e Contemp.**, Salvador. v. 29, n. 60, p. 322-344, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10519/7434>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LOPES, S. D. C. Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 597-619, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fq5gBWx4xvcCX3h4RwGGjZh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MARTINS, C. E. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Bomtempo, 2011.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política introdução [à crítica da economia política] prefácio [para a crítica da economia política]. *In*: Manuscritos econômico – filosóficos e outros textos escolhidos. **Os Pensadores**, v. XXXV. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 107-138. Disponível em: http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Cadernos_Formacao/11_CF_IntrodCrit_FICHA.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2021.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Coord. José Claudinei Lombardi. São Paulo: Navegando, 2011.

MASSON, M. A. C; ACKER, M. T. V. V. Experiências escolares de jovens de classes populares e construções de futuro. **Debates em Educação**, v. 10, n. 20, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4055>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MOTTA, L. D. “Juventude” como categoria: sobre os efeitos da articulação entre pobreza, juventude e violência. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS - ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS DO CONTEXTO BRASILEIRO, 40, Caxambu (MG), 2016. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/40-encontro-anual-da-anpocs/st-10/st04-8/10155-juventude-como-categoria-sobre-os-efeitos-da-articulacao-entre-pobreza-juventude-e-violencia/file>. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, V. F. de. Educação, memória e histórias de vida: uso da história oral. **História Oral**, Recife, v. 8, n. 1, p. 91-106, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/118/114>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41010794>. Acesso em: 5 jul. 2021.

PAIS, J. M. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53-70, 2005.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. In: SPÓSITO, M. P. *et al.* (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2007, p. 13-27. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jul. 2021.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, p. 215-228, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>. Acesso em: 12 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO. Decreto n. 47006, 27 de março de 2020. *Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo Coronavírus (Covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências*. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391908>. Acesso em: 28 mar. 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC). **SEEDUC em números**. 2021. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-numeros>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, mai.-ago. 2002.

SETTON, M. (org.). **Sociologia da socialização: novos aportes teóricos**. São Paulo: FEUSP, 2018.

SILVA, M. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio-ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LdBdvGQ66DwZBCTXx8qnRcd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOUSA, A. P. D. Regra, estratégia e habitus. Santiago de Compostela: Veredas 16, 2011. p. 7-38. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34511/1/Veredas16_artigo1.pdf?ln=pt-pt. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOUZA, G. (org.). **A proletarianização do professor, neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

TRIGO, M. H. B. Habitus, campo, estratégia: uma leitura de Bourdieu. **Cadernos CERU**, v. 2, n. 9, p. 45-55, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/74986/78545>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VILLELA, H. D. O. S. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. D.; LOPES, A. D. P. C. (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-45.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de João José R. L. de Almeida. São Paulo. Nova Cultural. 1999.

ZAIA, B. Operando com conceitos: com e para além Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan/abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Wh3V3GH79HTWmJg3SsDdDQy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Gostaria, de antemão, agradecer à contribuição em responder este questionário, que se destina à realização de uma pesquisa sobre as perspectivas profissionais de jovens do ensino médio. Desse modo, solicito informar e responder sobre:

- 1) Sexo: () Feminino () Masculino
- 2) Cor / Raça: () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena
- 3) Naturalidade: _____
- 4) Bairro: _____
- 5) Com quem você reside (você pode marcar mais de um item)
() mãe () pai () filha () filho () irmã
() irmão () sobrinha () sobrinho () avó () avô
() tia () tio () primo ()
prima
() mulher/marido () companheira/companheiro ()
namorada/namorado
() outra pessoa _____
- 6) Em que escola cursou o ensino fundamental:
() Pública federal () Pública estadual () Pública
municipal () Privada
() Comunitária
- 7) Você participa, no momento, de algum curso, qualificação, formação em outra instituição além da escola em que está matriculado(a)?
() sim () não
Qual? _____

- 8) Você já fez algum curso, qualificação, formação em outra instituição além da escola em que está matriculado(a)?
() sim () não Qual?

- 9) Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
() Sem escolaridade () Fundamental incompleto ()
Fundamental completo
() Médio incompleto () Médio completo ()
Superior incompleto
() Superior completo () Pós-graduado ()
Mestrado
() Doutorado
- 10) Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- Sem escolaridade Fundamental incompleto ()
Fundamental completo
 Médio incompleto Médio completo ()
Superior incompleto
 Superior completo Pós-graduado ()
Mestrado
 Doutorado

11) Qual a atividade profissional/ocupação da sua mãe?

12) Qual a atividade profissional/ocupação do seu pai?

13) Você trabalha, realiza alguma atividade remunerada ou auxilia de alguma outra forma na geração de renda para você e sua família?

- sim não

Qual? _____

14) Você pretende continuar estudando após a conclusão do ensino médio?

- sim não

15) Você saberia informar que curso desejaria ingressar após a conclusão do ensino médio?

- sim não

Qual? _____

Nas próximas questões, marque um X no item correspondente à sua resposta

Escola	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Condições dos espaços oferecidos (salas, laboratórios, biblioteca, entre outros)					
Os conteúdos trabalhados auxiliam no desenvolvimento profissional					
Escola e estágio reúnem elementos positivos para a motivação profissional					
A escola estimula, em suas práticas, a continuar os estudos voltados para o magistério					
A escola estimula, em suas práticas, a continuar os estudos voltados para outras áreas					

Professores	Nunca	Às vezes	Sempre
Estimulam a permanecer na escola e com os estudos voltados para o magistério			

Estimulam a reflexão sobre a formação humana e profissional de seus alunos			
Desenvolvem o pensamento crítico sobre magistério e os desafios presentes na vida do professor			
Motivam, com suas práticas, e estimulam os alunos a pensarem sua trajetória profissional			
Proporcionam debates acerca da realidade vivenciada sobre o trabalho e a profissionalização			

Família	Nunca	Às vezes	Sempre
Influenciou ou influencia na escolha de estar matriculado nesta escola			
Incentiva a frequência e a permanência na escola e nos estudos			
Desencorajou em algum momento a continuidade dos estudos nesta escola			

Amigos	Nunca	Às vezes	Sempre
Influenciou ou influencia na escolha de estar matriculado nesta escola			
Incentiva a frequência e a permanência na escola e nos estudos			
Desencorajou em algum momento a continuidade dos estudos nesta escola			